DOCUMENT RESUME

ED 452 127 SO 032 689

AUTHOR	Zoreda, Margaret Lee
TITLE	John Dewey: Su filosofia y filosofia de la educacion (John Dewey: His Philosophy and Philosophy of Education). Working Paper.
PUB DATE	2001-02-00
NOTE	76p.
PUB TYPE	Information Analyses (070) -- Reports - Research (143)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Academic Achievement; *Educational History; *Educational Innovation; *Educational Philosophy; Educational Research; *Recognition (Achievement); *Scholarship
IDENTIFIERS	*Biodata; *Dewey (John)

ABSTRACT

This paper forms part of an investigation about how the philosophy of John Dewey (1859-1952) can illuminate the practice of the teaching of English as a foreign language. The paper seeks to interpret and synthesize John Dewey's philosophical works to construct a "Deweyian lens" with which to analyze and evaluate the field of the teaching of English as a foreign language. During his 60 years of professional life, Dewey wrote, without being systematic, more than 50 books, 750 articles, and innumerable speeches, reviews, and encyclopedic articles. The paper is limited to an examination of his books which deal explicitly with education. The paper discusses the fundamental affirmations of Dewey's philosophy, his philosophical anthropology, and his political philosophy. Then, it examines how these disciplines translate into an educational philosophy. The paper begins with a brief biography of John Dewey. (Contains 7 notes and 65 references, both in English and Spanish.) (BT)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 452 127

Working Paper

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

México, DF

Área de Investigación: Lenguas y Culturas Extranjeras

Depto. de Filosofía

"John Dewey: su filosofía y filosofía de la educación"

SO 032 689

Mtra. Margaret Lee Zoreda

Febrero 2001

PERMISSION TO REPRODUCE & DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Margaret Lee Zoreda

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

Este trabajo forma parte de una investigación sobre cómo la filosofía de John Dewey puede iluminar la práctica de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Lee Zoreda 1998; 1999; 2000). Es nuestra tarea en el presente estudio interpretar y sintetizar la obra del filósofo estadounidense John Dewey con el fin de construir de tal suerte un "lente" deweyano, capaz de analizar y evaluar el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Esta labor no es nada simple; durante sesenta años de vida profesional, Dewey escribió, sin ser sistemático, más que cincuenta libros, aproximadamente 750 artículos e innumerables discursos, reseñas y artículos enciclopédicos (Fishman y McCarthy 1998: 8; 15).[1] No pretendemos analizar todo lo que escribió sino más bien queremos hacer una selección sensata de su producción tomando en cuenta nuestro objeto de estudio, *la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. No nos limitaremos exclusivemente a sus libros que explícitamente tratan sobre educación; sino con mayor amplitud, como él mismo explica, consideraremos que la filosofía en el fondo es una reflexión de la educación. No debiera existir ninguna división entre los dos campos: más bien, se entrelazan y enriquecen mutualmente como un todo. Por tanto, expondremos primero las afirmaciones fundamentales de la filosofía deweyana---su antropología filosófica y filosofía política.[2] Después, veremos como ellas se traducen transparentemente en una filosofía educativa. No obstante, empezaremos con una breve biografía de Dewey, con el fin de situar históricamente los sucesos mayores de su vida.

1 La vida de John Dewey (1859-1952)[3]

Hijo de un tendero, Dewey nació en Burlington, Vermont el 20 de octubre de

1859, el mismo año en que Darwin publicó su texto parteaguas sobre la evolución, *Origen de las especies*, obra que sería del todo influyente en la formación de la filosofía deweyana. Obtuvo su licenciatura de la Universidad de Vermont en 1879, trabajó dos años como maestro de preparatorio en Pennsylvania y regresó a Burlington para enseñar. Ahí Dewey empezó a reunirse en tutorías de filosofía con su antiguo maestro, H.A. P. Torrey. Animado por éste y W.T. Harris, el editor de la *Journal of Speculative Philosophy* (la revista que había aceptado los dos primeros artículos filosóficos de Dewey), Dewey ingresó al posgrado de filosofía en The John Hopkins University en Baltimore, Maryland, estudió con Charles S. Peirce y fue muy influido por el idealista neo-hegeliano, George Morris. Con Hegel y los idealistas, Dewey percibió que la perspectiva orgánica, con su énfasis sobre interacción, proceso y cambio, "podría ser utilizada para oponerse a lo estático y fijo y, asimismo, para derrumbar los dualismos y dicotomías rígidos que la filosofía había sufrido tradicionalmente" (Bernstein 1967: 380).

En el mismo año de 1884, después de titularse con la tesis doctoral, "La psicología de Kant," Dewey partió con Morris al Departamento de Filosofía en la Universidad de Michigan, donde fungió como jefe del mismo posteriormente al fallecimiento de su mentor. En Michigan, Dewey conoció y se casó con Alice Chapman, quien le convenció que atendiera a cuestiones de ética y política en vez de concentrarse en pura especulación. También en aquella universidad, hizo amistad con George Mead, quien a la sazón ahí trabajaba y cuyas ideas sobre la interacción entre sociedad y ser en la creación del sujeto repercutirían profundamente en la formación de Dewey. A finales de los años ochenta, Dewey comenzó a formular en su ensayo, "The

Ethics of Democracy," la idea de la democracia como ideal ético para la humanidad---una preocupación que perduraría por toda su vida. Durante su estancia en Michigan, Dewey radicalizó su postura social y política, se involucró con la educación pública estatal y planeó editar una revista semanal socialista (*Thought News*) sin que ésta llegara a ver la luz del día. Al mismo tiempo, su interés en psicología teórica y aplicada le impulsó a publicar, en coautoría con J. A. McLellan, *Psychology* (1891) y *The Psychology of Number and Its Applications to Methods of Teaching Arithmetic* (1895).

Estos intereses múltiples hacen que Dewey en 1894 sea nominado a la jefetura del Departamento de Filosofía, Psicología y Educación en la nueva Universidad de Chicago, donde tomó la oportunidad de nombrar a su colega Mead como profesor en el mismo departamento. En Chicago Dewey no sólo se desempeñaba como académico sino que además colabora activamente con trabajadores, organizadores sindicales y trabajadores sociales progresistas, como la famosa Jane Addams, fundadora de Hull House, así como con políticos radicales. Dado los problemas económicos y sociales causados por la rápida urbanización de los Estados Unidos, sus acelerados cambios tecnológicos y el gran aumento en poblaciones multiétnicas resultado de las olas inmigratorias, los progresistas creyeron en la posibilidad de resolverlos y mejorar la sociedad sin revolución. Tal participación comprometida en conflictos sociopolíticos con el fin de buscar la armonía comunal fue una característica constante del pensar y actuar de Dewey, manifestando su fe en la habilidad de hombres y mujeres para encontrar soluciones a los dilemas de la vida en sociedad.

Asimismo, durante su estancia en Chicago, Dewey abandona el neo-hegelismo

para formar parte de una nueva filosofía nombrada por William James en 1889 como "pragmatismo." Dewey publicó en 1886 el ensayo, "The Reflex Arc Concept in Psychology," mismo que contribuyó enormamente al desarrollo de la psicología funcional (siguiendo la pauta de James en este campo), y en 1903, Dewey y algunos colegas publicaron *Studies in Logical Theory*, que promovió la teoría instrumental, i.e. pragmática, de la lógica. En vez de Hegel, Dewey buscó la perspectiva darwiniana para fundamentar su pragmatismo, reconociendo que su "atracción previa a Hegel le predispuso al darwinismo" (Bernstein 1991: 303). Al formular un tipo de naturalismo darwiniano, uniendo la biología evolucionista con la ética (Westbrook 1991: 70), se da para Dewey la emergencia del ser humano como una especie intencional:

> Desde esta perspectiva, la mente no es el almacen de una razón transcendental ni un recipiente pasivo de impresiones sensoriales sino más bien, la *inteligencia*: una función activa, negociante, capaz de resolver problemas, que se ha desarrollado para servir los intereses de la sobrevivencia y bienestar humanos. (Westbrook 1995: 177)

Para concretizar su nueva filosofía (y psicología) y seguir su interés en la educación, en 1896 Dewey fundó en la Universidad de Chicago la Escuela Laboratorio (Lab School) también conocida como la Escuela Dewey. Al formular el currículo de esta novedosa escuela, Dewey critica---en libros como *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902) y, más adelante, *Democracy and Education* (1916)--- tanto al currículo tradicional enfocado en materias como al currículo progresista, con una pedagogía romántica centrada en el niño. En *Democracy and Education*, Dewey, otra vez rechazando dualismos, propuso que la escuela debe construir un ambiente en que el estudiante, trabajando sobre su propia experiencia,

enfrente problemas que solamente pueden resolverse con el conocimiento y habilidades provenientes de las materias tradicionales. Como se indicó en el primer capítulo de nuestro trabajo, la vasta responsabilidad y habilidad del maestro deweyano implica sobre todo un enfoque *"teacher-centered"* en vez de uno "*child-centered*" (Westbrook 1995: 178); dos maestras de la Escuela Dewey remarcaron que los docentes "tenían que ser capaces de ver el mundo tanto como niño y adulto" (Westbrook 1991: 101). Incorporando en la escuela su creencia democrática que el individuo se realiza utilizando sus habilidades particulares para el bien de la comunidad, Dewey promovió el fin de métodos individualistas para que la escuela se organizara como una comunidad cooperativa; tal educación democrática formaría el carácter en los estudiantes propio para su autorrealización dentro de una sociedad democrática. Así, Dewey manifestó que las escuelas no deben reproducir la sociedad establecida sino reconstruirla. En contra de cualquier tipo de educación vocacional que replicara las clases sociales, el currículo deweyano "insistió en la necesidad de forjar relaciones sociales entre el maestro y alumnos que se configuraran de antemano un trabajo industrial democratizado." (Westbrook 1995: 178).

Debido a un desacuerdo político-burocrático con la Universidad de Chicago sobre la administración de la Escuela que involucraba a su misma esposa, en 1904 John Dewey renunció a su plaza como profesor y inmediatamente fue invitado al Departamento de Filosofía de la Universidad de Columbia en Nueva York, donde se quedó hasta su jubilación en 1930, cuando recibió la distinción de profesor emérituś. Mientras estuvo en Columbia, él también impartió cursos con otras funciones en la Facultad de Pedagogía---Columbia Teachers College---, un centro para la formación de

docentes provenientes de todas partes del mundo, y así, se difundió la filosofía educativa deweyana (Bernstein 1967: 381). Cuando Dewey ingresó a Columbia, F.J.E. Woodbridge estableció la revista *Journal of Philosophy*, que llegó a ser un foro regular para Dewey hasta su muerte, tanto con sus propios artículos como de otros tratando sobre su filosofía.

En las dos primeras décadas del siglo, la mayoría de los trabajos de Dewey atacaba a los idealistas y realistas por su teoría "espectadora" del conocimiento, que marcaba una división entre el ser humano y el resto de la naturaleza. Hizo hincapié en la perspectiva pragmatista en un ensayo importante, "The Need for a Recovery of Philosophy," (1917), al argüir en favor de una filosofía que atienda a los problemas del hombre en vez de complicarse con los pseudo-problemas de epistemología (Westbrook 1995: 178).

Siendo un verdadero intelectual "público", Dewey en más que tres décadas viajó por todo el mundo, dictó cátedras magistrales, publicó libros y se dedicó al activismo social y político. En 1919, Dewey dío una serie de conferencias en la Universidad Imperial en Tokio, que fueron publicadas como *Reconstruction in Philosophy* (crítica de "la tradición clásica" de la filosofía) (1920). Pasó dos años (1919-1920), también viajando y dando conferencias en China donde fue llamado el "Segundo Confucius," (Boisvert 1998: 164), y recibió un doctor honoris de la Universidad Nacional en 1920. En 1922, por invitación, Dewey impartió la prestigiosa cátedra, las Conferencias Carus, organizada por la Asociación Norteamericana de Filosofía, posteriormente publicadas en 1925 como *Experience and Nature* (una de sus obras mayores, de la "metafísica"

sobre "el estudio descriptivo de los rasgos genéricos de la existencia" (Bernstein 1967: 382)). Viajó a Turquía en 1924 para preparar un informe sobre el sistema educativo de ese país. Durante 1926 Dewey fue invitado por la Secretaría de Educación y la Universidad Nacional en México para dar una serie de conferencias durante los Cursos de Verano en la Escuela de Altos Estudios, fundada por Vasconcelos. "México era el primer país que ponía en marcha, a nivel nacional, el Programa de Acción [la reforma en la educación rural] tomando como tendencia su teoría pedagógica" (Torres Hernández 1998: 53). En 1927, él publicó *The Public and Its Problems*, una defensa de los ideales de la democracia y el espacio público local en contra del escepticismo de parte de ciertos científicos y liberales, como Walter Lippman, sobre la capacidad del hombre común para gobernarse. Viajó a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas en 1928 y posteriormente escribió varios artículos elogiando su modelo de educación. Por invitación de la Universidad de Edinburgh en Escocia, Dewey impartió las Conferencias Gifford en 1929, subsecuentemente publicadas en el mismo año como *The Quest for Certainity* (la continuación a la crítica de la teoría occidental "espectadora" de conocimiento y verdad). En la decada de los treinta, después de jubilarse de la Universidad de Columbia, Dewey recibió el doctor honoris de las Universidades de la Sorbonne (1930) y de Harvard (1932). En ésta última, fue solicitado para impartir las Conferencias William James, mismas que fueron publicadas en 1934 como *Art as Experience*; en 1934 ofreció las Conferencias de la Fundación Terry en la Universidad de Yale, publicadas en el mismo año como *A Common Faith*. Estos dos libros ofrecieron la perspectiva deweyana "sobre los espacios no-cognitivos

de la experiencia y de las 'experiencias consumadas' del arte, religión y la vida cotidiana que hacen valiosa la vida" (Westbrook 1995: 178). El libro, *Logic: The Theory of Inquiry*, publicado en 1938, reiteró el ataque pragmático sobre la tradición filosófica establecida y proponía la teoría pragmática del conocimiento. En el año 1935 un grupo de estudiosos sobre la educación fundó The John Dewey Society, que actualmente sigue vigente con sede en la Universidad de Illinois. A la edad de setenta y ocho años, Dewey viajó a México para encabezar la comisión que investigaba los cargos en contra de Leon Trotsky hechos durante su juicio en Moscú. Durante la Gran Depressión, Dewey criticó fuertamente el "New Deal" de Roosevelt y llegó a ser portavoz de los partidos radicales. No debemos olvidar que Dewey fundó y fue el primer presidente de la Asociación Americana de Profesores Universitarios y creó el movimiento sindical de maestros en Nueva York, formando la Sección Neoyorquino de Maestros de la Federación Americana de Maestros (McDermott 1981: xix). En ese período él publicó *Individualism Old and New* (1930), *Liberalism and Social Action* (1935) y *Freedom and Culture* (1939), todos exponiendo su particular clase de socialismo democrático. En los años treinta y cuarenta Dewey fue capaz de ser un izquierdista anti-stalinista y a la vez crítico de la sociedad estadounidense. La Universidad de Yale le otorgó un doctor honoris en 1951 y murío en la cuidad de Nueva York el 1 de junio de 1952.

Después de su muerte, y con la predominancia de la corriente analítica en filosofía, el interés en su filosofía disminuyó considerablemente a la vez que muchos pedagogos le culparon por todos los problemas en el sistema educativo de los Estados Unidos. No obstante, a partir de los ochenta con el surgimiento del "neo-pragmatismo"

de Richard Rorty y el anti-fundamentalismo con conciencia social de Richard Bernstein, hemos presenciado un florecimiento de nuevo interés en las ideas de John Dewey. La revista especializada, *Educational Theory*, auspiciada conjuntamente por la Facultad de Educación de la Universidad de Illinois, la Sociedad de Filosofía de Educación y The John Dewey Society, ofrece casí un artículo sobre Dewey en cada número, a veces dedicando números enteros a su filosofía. Larry Hickman, el Director del Center for Dewey Studies en la Universidad de Southern Illinois, ha creado la versión electrónica de la Edición Crítica de la obra de Dewey, aparte de publicar su propia investigación y, en coautoría con Thomas Alexander, editar recientemente dos antologías de la producción deweyana. Este reencuentro con Dewey, quizá tiene mucho que ver con el actual zeitgeist, al punto que el mismo Bernstein ha declarado que "el pragmatismo es un movimiento posmoderno" (Bernstein 1991).

2 La antropología filosófica de Dewey

Al contrario de muchos tratados educativos sobre Dewey que se limitan exclusivamente a sus obras sobre la educación y con el fin de evitar los malentendidos que él ha sufrido precisamente en el campo educativo, ofrecemos una visión global del amplio sustrato filosófico sobre el cual construyó su propia filosofía de la educación. Como Simpson y Jackson han señalado,

> un problema común entre los defensores y los críticos de Dewey [ha sido que] citan e interpretan sus textos plausiblemente sin tomar en cuenta el contexto de la totalidad de sus escritos y la dirección global de sus intenciones. (Simpson y Jackson 1997: 4)

Aparte, especialmente en la última década, muchos estudiosos de la filosofía deweyana sobre la educación están examinando su obra entera para obtener más perspicacias sobre la misma. Así que, exploraremos en su antropología filosofía los temas del ser y la experiencia con referencia a un modelo integral del ser humano, la continuidad, la interacción, la estética y la interconexión, el crecimiento dentro de la experiencia, y además los papeles del pensamiento, el conocimiento y la ciencia, los hábitos, los valores y, finalmente, el lenguaje y la comunicación. Antes de nada, debemos apuntar la multitud de términos---desafortunadamente sin concordancia---que los estudiosos deweyanos han creado para discutir su filosofía. Noddings nos dice que Dewey mismo prefirió el "naturalismo" en vez del "pragmatismo" dado el sentido peyorativo que este último evoca; otros escritores han usado el término "instrumentalismo" o "experimentalismo" pero también éstos no escapan de connotaciones negativas. Hoy a veces se suele usar "naturalismo pragmático" (Noddings 1995: 25). Según Hickman, Dewey utilizó "experimentalismo" o "instrumentalismo" (Hickman 1990: 58). Sin embargo, para Frankel es "el pragmatismo" o "el instrumentalismo" (1968: 156). Fishman y McCarthy (1998: 16) emplean "una filosofía de proceso" mientras Dykhuizen la categoriza como "una metafísica empírica" (1957: 266). Bernstein refiere a la filosofía deweyana variadamente como "humanismo falibilístico" (1991a: 309) o a Dewey como "un naturalista robusto" o "naturalista humanístico" (1967: 385). Con esta misma tendencia, Melchert nombra su pensamiento como "naturalismo" (1991: 538), igual a Noddings (1995: 24) y Boisvert prefiere el término "naturalismo empírico" (1998: 17). Finalmente, es notable que Abbagnano haya juzgado a Dewey como paradigmático para ilustrar su definición del "naturalismo":

> La negación de toda distinción entre naturaleza y supranaturaleza y la tesis de que el hombre puede y debe ser comprendido, en todas sus manifestaciones, incluso en las consideraciones más altas (derecho, moral, religión, etcétera), sólo en relación con las cosas y los seres del mundo natural y por medio de los mismos conceptos utilizados por las ciencias para su explicación. (Abbagnano 1996: 843)

Todos estos términos enfatizan el deseo de Dewey que la filosofía debiera "aterrizar" en la vida cotidiana del ser humano en vez de ser un juego prístino exclusivamente racional y aislado de los problemas humanos. El mismo Dewey nos afirma:

> Sería mejor que la filosofía equivocara en la participación activa en los conflictos y asuntos vivientes de su propia época en vez de mantener una inmune impecabilidad monástica sin relevancia ni consecuencia en la generación de ideas de su actualidad contemporánea. (Dewey 1998a: 132)

2.1 El ser y la experiencia

Una de las facetas más notables de Dewey es su rechazo del modelo cartesiano del ser humano para proponer en su lugar una visión del ser humano íntegro, encarnado, unido psicosomáticamente (Boisvert 1998: 101), y cambiante e inmerso en interacciones con su ambiente, más afín al ideal de la Grecia clásica (Boisvert 1994/5: 327),. La concepción moderna dualista del ser humano pone divisiones entre el mente y el cuerpo, entre el sujeto y el objeto; para Dewey el conocedor no puede estar afuera de la experiencia (Dewey 1998a: 55; 61); el ser está "en y del [mundo]", de acuerdo con su postura posdarwiniana (Dewey: 1998a: 57). Dewey explica:

> ... la experiencia no significa fundamentalmente el conocimiento sino más bien las maneras de hacer y sufrir....[y no está] derivada de una noción antecedente de un espectador afuera del mundo. (Dewey 1998a: 58)

Así que Dewey, refutando la "noción espectadora del conocimiento" en la cual el "conoscente está puesto en contra del mundo a ser conocido" (Dewey: 1998a: 65), evita divisiones rígidas entre el saber y el hacer en su definición de la experiencia:

> [La experiencia] incluye lo que hacen los hombres...lo que buscan...y como actúan y son influidos. [Es una palabra] de doble fuerza [dado que] reconoce en su integridad primaria ninguna división entre la acción y el material, sujeto y objeto sino los abarca en una totalidad no-analizada. (Dewey 1929: 10-11)

Nuestra experiencia aborda el conjunto de nuestra naturaleza encarnada:

> Por eso las cosas son objetos a ser tratados, usados, influidos y compartidos, disfrutados y soportados aún más que ser conocidos. Son cosas *experimentadas* antes de ser conocidas. (énfasis original, Dewey 1929: 21)

Y por consecuencia, el meollo de su "naturalismo pragmático" se delinea en que

> [si] el sujeto de la experiencia forma parte del transcurso de sucesos, es obvio que él mismo se convierte en un conoscente. El sujeto llega a ser mente en virtud de una manera particular de participar en este transcurso de sucesos.... La distinción ya no está entre el conoscente y el mundo; está entre las diferentes maneras de estar en y del movimiento de las cosas; entre un modo bruto físico y un modo deliberado e inteligente. (Dewey 1998a: 65)

Opuesto a dualismos, la filosofía deweyana es "una vía media entre los extremos del empiricismo y racionalismo" (Melchert 1991: 540) y, asimismo va más allá del objetivismo y relativismo (Roegholt, Wardekker y Van Oers 1998: 127). La idea de la mente como acción, actividad, es señalada por Westbrook:

> [Para Dewey] la mente no es el depósito de una Razón transcendente ni un recipiente pasivo de impresiones sensoriales, sino más bien, la *inteligencia*: una función activa, mediadora en la resolución de problemas que surgen, cuyo fin es servir los intereses de la sobrevivencia y el bienestar humano. (énfasis original, Westbrook 1995: 177)

Dewey describe en su famoso capítulo, "Existence as Precarious and as Stable," de *Experience and Nature*, su visión de dualismos interconectados en toda la gama de la vida y la búsqueda para reconciliarlos:

> ... La idea de que los problemas y asuntos significativos de la vida y la filosofía conciernen el ritmo y el modo de la conjunción de lo precario y lo asegurado, lo incompleto y lo terminado, lo reiterativo y lo variado, lo sano y seguro y lo peligroso....Estos rasgos...y modos...y los tiempos de su interacción con cada uno son las características fundamentales de la existencia natural.... Estructura y proceso, substancia y accidente, materia y energía, permanencia y cambio, el único y los muchos, continuidad y separación, orden y progreso, ley y libertad, uniformidad y crecimiento, tradición e innovación, voluntad racional y deseos incontrolables, prueba y descubrimiento, lo actual y lo posible, son términos dados a las varias fases de su conjunción, y el punto crucial de la vida depende sobre el arte con que estas cosas se adecuen. (Dewey 1929: 65)

Por toda la obra deweyana, observamos su deseo de entrelazar, "adecuar" y armonizar todo tipo de polaridades anteriormente conocidas, las que Fishman & McCarthy denominan "dualismos acoplados" (1998: 16) como, por ejemplo: mente/cuerpo; organismo/ambiente; sujeto/objeto; medios/fines; forma/sustancia; ser/llegar a ser; pensar/hacer; morales y valores/ciencia y hechos; lo estético/lo cotidiano; análisis/síntesis; tiempo libre/trabajo; juego/trabajo; vocacional/humanista; individuo/comunidad; comunalidad/diversidad; y tradición/cambio, entre muchas más. La insistencia de Dewey en ubicar al ser humano <u>in media res</u>, encarando estos dualismos, es una afirmación positiva---y social---hacia la vida:

> La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de aquella interacción del organismo y ambiente que al realizarse plenamente, es una transformación desde la interacción a la participación y comunicación....Todas las oposiciones de mente y cuerpo, alma y materia, y espíritu y carne tienen su origen fundamentalmente en un miedo hacia lo

que la vida puede engendrar. (Dewey 1980: 22)

Dado que Dewey creyó que "somos *participantes en un universo indeterminado en vez de espectadores de un universo terminado*" (énfasis original, Garrison 1994: 8), Garrison nos asegura que "el propósito humano [deweyano]...siguiendo a Darwin es crear una estabilidad relativa de significado dentro de un mundo de sucesos inestables" (Garrison 1998: 70). El papel del ser humano en la experiencia es completar lo inacabado en el mundo:

> Una verdadera sabiduría...descubre en la observación reflexiva y en el experimento el método de administrar los procesos inacabados de la existencia con el fin de que los bienes endebles se substancien, los bienes asegurados sean extendidos y las promesas precarias del bien que permean las cosas experimentadas sean realizadas más liberalmente. (Dewey 1929: 66)

Puesto que Dewey formuló su filosofía en la era posdarwiniana, su perspectiva evolucionista hacia la experiencia destaca la temporalidad, la interconexión entre diversidad, continuidad y el crecimiento. Él mismo caracteriza su pragmatismo como una filosofía de "pluralismo [la riqueza de la diversidad], de genuina indeterminación y cambio [la apertura hacia lo posible y el subsecuente desarrollo]" (Dewey 1998a: 219). Para él, "...la vida es el desarrollo y aquel crecimiento es la vida misma...el crecer es el propósito de vivir" (Dewey 1966: 49-50). Esta noción del crecimiento para el ser humano es central en su pensamiento: es "el florecimiento y la actualización continua de posibilidades" (Boisvert 1998: 59). En este sentido, Dewey opina que "el valor de una experiencia se encuentra en su servicio como un principio y no como un fin" (Simpson y Jackson 1997: 38-39). La vida y la experiencia forman una narrativa temporal de

"historias y sucesos (events), en el sentido de transformaciones, [donde] el pasado, presente y futuro están al mismo nivel, porque estos son fases de cualquier suceso o transformación" (Dewey 1998a: 183; ver también Dewey 1980: 35).

De esta manera, Dewey ofrece una visión estética, tomando la fuerza de evocación del arte y aplicándolo a toda la vida cotidiana, para concretar el momento en que podemos harmonizar y estabilizar los sucesos de nuestra experiencia con nuestro entorno en una totalidad significativa. En varias selecciones de su gran obra, *Art as Experience*, Dewey capta casi poéticamente los momentos culminantes de la experiencia estética:

> Sólo cuando un organismo comparta las relaciones ordenadas de su ambiente puede asegurar la estabilidad esencial para vivir. Y cuando la participación viene después de una fase de disrupción y conflicto, ésta misma conlleva los gérmenes de una culminación afín a lo estético. (Dewey 1980: 15)

> Porque el mundo verdadero en que vivimos es una combinación de movimiento y culminación, de rupturas y reuniones, la experiencia de la criatura viva es capaz de tener una calidad estética. El ser vivo recurrentemente pierde y re-establece el equilibrio con su entorno. El momento de paso desde la perturbación hacia la armonía es la experiencia vital más intensa....La armonía interior se logra sólo cuando, de alguna manera, ella misma se reconcilia con el ámbito. (Dewey 1980: 17)

> Sólo cuando el pasado deja de preocupar y las anticipaciones del futuro no son perturbadoras, entonces un ser se une totalmente con su entorno y vive plenamente. El arte celebra con una intensidad especial aquellos momentos en los cuales el pasado afirma el presente, y el futuro es una aceleración de lo actual. (Dewey 1980: 18)

> La experiencia como tal es vitalidad intensificada...[que] significa una relación activa y alerta con el mundo; en su máxima magnitud significa la

> compenetración total del sujeto y su mundo de objetos y sucesos...una estabilidad que no es estancamiento sino ritmo y evolución...es decir, es el mismísimo arte" (Dewey 1980: 19)

Hay una dimensión ecológica en esta inspiración estética de la vida:

> La energía orgánica sin significado se transforma por medio de la transacción en experiencia consciente, significativa. En este proceso, tanto el sujeto como el mundo llegan a cargarse de significación sentida, emotiva o expresiva. (Alexander 1998: 10)

Es de especial importancia que Dewey tome una perspectiva integral sobre las experiencias vitales donde "no es posible dividir...lo práctico, lo emocional y lo intelectual en un rango de importancia...." (Dewey 1980: 55). Incluso, Dewey sostiene que el arte tiene el poder de unificar las partes racional y no-racional del ser humano:

> El problema consiste en cómo efectuar la unión de las ideas y el conocimiento con los factores no-racionales en la composición humana. El arte es el nombre dado a todos los medios por los cuales esta unión se constituye. (Dewey 1989b: 115)

Repetídamente en *Art as Experience*, Dewey propone deshacerse de la dicotomía tradicional entre el arte culto y cotidiano: "La tarea es restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensificadas de la experiencia que son las obras de arte y los sucesos, acciones y sufrimientos cotidianos que son reconocidos como la experiencia" (Dewey 1980: 3). Dewey quiere que toda la vida normal tenga la capacidad de ser arte, que experimentemos la vida como arte. Para Boisvert, en el arte como en la experiencia, los sucesos "...ya no son momentos aislados, incomprensibles. Se convierten en elementos significativos e integrados en una totalidad coherente" (Boisvert 1998: 124-125). Es relevante notar que aunque Dewey y los otros

pragmatistas de su generación siempre elogian el método científico, "no consideran a la filosofía científica como el todo filosófico [y] Dewey no podía negar la flaqueza de la experiencia científica comparada con la del arte" (Shusterman 1992: 5; 11).

Aquí debemos llamar la atención a la conceptualización deweyana del yo (self), que a nuestra manera de ver es consonante con su filosofía naturalista, del ser en interacción: o "transacción"[4] con su entorno, de crecimiento, y de continuidad y temporalidad. En contra de cualquier "esencia" a priori, Dewey expone un yo activo, social, en-proceso, con intencionalidad, afectado por su entorno y, a la vez, afectándolo:

> ...[Un] propósito significa de la manera más orgánica un yo individual. Está en los propósitos que un individuo considera y sobre los cuales exhibe y realiza más plenamente su íntimo yo....Todo interés es una identificación de un yo con algún aspecto material del mundo objetivo...La individualidad misma es originalmente una potencialidad y se realiza sólo en la interacción con sus circunstancias. En este proceso de transacción, las capacidades innatas, que contienen un elemento de unicidad, se transforman y llegan a ser un yo. Además, por las resistencias encontradas, la naturaleza del yo se descubre. El yo se forma y se concientiza por la interacción con el ámbito. (Dewey 1980: 277; 282)

La lucha y el conflicto es necesario para que el yo tenga autorreflexión (Dewey 1980: 59) y así, nuestro ambiente experimentado se incorpore a nuestro yo-en-formación:

> El mundo que hemos experimentado se hace una parte integral del yo que actúa y se influye en subsecuentes experiencias. En su ocurrencia física, cosas y sucesos experimentados pasan y se van. Pero algo de su significado y valor se queda como una parte integral del yo. (Dewey: 1980: 104)

Para Cunningham, el yo deweyano es "un fenómeno emergente," cuya potencialidad es gradualmente unificada por decisiones morales (1995. 189). Dewey delinea el yo evolutiva así:

> ...No hay tal cosa como un yo hecho y terminado. Cada yo vivo causa acciones y se forma recíprocamente por lo que hace. Toda acción voluntaria se vuelve a hacer el yo, dado que crea nuevos deseos, instiga a nuevos modos de empeño e ilumina nuevas condiciones que constituyen nuevos fines. Nuestra identidad personal se encuentra en el hilo del desarrollo continuo que unifica estos cambios....Es imposible que el yo se quede fijo....Es lógico que en cada etapa hay una distinción entre un anterior yo realizado y un nuevo yo movedizo, entre el yo estático y el yo dinámico....El yo creciente, agrandado, liberado...se encara a nuevas exigencias y experiencias y, a la vez, se readapta y se rehace en el proceso. (Dewey 1998b: 353)

Son precisamente las experiencias estéticas deweyanas las que nos sacuden de respuestas rutinarias y mecánicas y que nos concientizan del hecho que no somos yos terminados; que existen nuevas posibilidades de experiencias plenas que pueden cambiar nuestros yos (Boisvert 1998: 136-137). Asimismo, es importante subrayar el papel clave del entorno, y, por consecuencia, de la sociedad y relaciones sociales que juegan en la constante transformación del yo (e igualmente en la misma transformación de la misma sociedad y sus miembros): "El yo no es algo que existe aparte de la asociación y relaciones" (Dewey 1998b: 348).

2.2 Pensamiento

Para estabilizar lo contingente y alcanzar tales experiencias estéticas, de plenitud, Dewey destaca el poderío del pensamiento encarnado, situado en el mundo. Blacker ha resumido la naturaleza y el predicamento del ser deweyano ante el mundo:

- Los seres humanos tienen necesidades físicos y sociales;
- Obtener estas necesidades nos ponen en un mundo precario;
- Los seres humanos, como individuos y culturas, exhiben una urgencia hacia la

seguridad y estabilidad;

- El hombre crea herramientas para hacer frente a la inestabilidad (contingencia);
- Para Dewey, una herramienta es "una manipulación de cualquier naturaleza cuyas consecuencias contribuyen a un fin deseado" (Blacker 1993: 182-183).

Puesto que la mente no es una esencia sino más bien "una propiedad de un campo particular de sucesos interactuantes" (Dewey 1998a: 139), la "mejor herramienta" [en las transacciones con nuestro entorno es] "la inteligencia como método de acción" (Dewey 1998b: 128). En este sentido, "la investigación inteligente sirve para transformar artísticamente una situación inestable, molesta o confusa hacia una forma bella y armoniosa que es relativamente estable" (Garrison 1998: 72). De esta manera, Dewey insiste que "...la teoría pragmática de la inteligencia significa que la función de la mente es proyectar nuevos y más complejos fines---librar la experiencia de la rutina y de capricho...liberar y humanizar la acción" (Dewey 1998a: 67). Tomando como su modelo la manera con que los científicos enfrentan un problema, Dewey sostiene la inseparabilidad del pensamiento y la acción: nuestra reflexión ya incluye su fin, acción intencional, o en los términos deweyanos, "fines-a-la-vista" (ends-in-view) (Dewey 1998b: 217-219; 248). En su famoso tomo, *How We Think*, Dewey explica su versión del pensamiento "instrumental" o "experimental:

> La necesidad para la solución de una perplejidad es el factor constante y rector en el proceso dentro de la reflexión....El problema fija el fin del pensamiento y el fin controla el proceso de pensar. (Dewey 1997: 11; 12)

Así, él desea evitar el dualismo entre medios y fines, y entre reflexión y acción para delinear una continuidad coherente de experiencia. Aunque Dewey rechaza aquella parte de Kant que postula condiciones atemporales, descontextualizadas y a priori para

la reflexión humana, se semeja a Kant en la afirmación de que la comprensión es activa y no pasiva (Boisvert 1998: 32-34). En otras palabras, "el conocimiento no surge de la mera reflexión. El saber no puede separarse del hacer" (Boisvert 1998: 34). Otro resultado de considerar pensamiento y acción en un solo continuo reside en el hecho de que nuestra reflexión ya implica fines y como tal, consecuencias, responsabilidad y valores. Así, Dewey se opone a cualquier pensamiento "positivista" o amoral.

Para adentrarnos más en el significado del pensamiento deweyano, debiéramos aclarar en qué consiste su "método científico" en relación con el pensar. Antonio Caparrós expresa lo siguiente:

> Pues amigo de las continuidades, como buen funcionalista, para Dewey el "método científico" no era sino la expresión reglada y canónica de lo que el "pensamiento reflexivo" siempre es: conjetura, selección de hipótesis, comprobación crítica, experimentación, búsqueda imaginativa de lo nuevo, curiosidad permanente. (Caparrós en Dewey 1989a: 17)

Que el pensamiento reflexivo sea "investigación inteligente" se evidencia en la definición aportada por el mismo Dewey:

> La consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier afirmación o supuesta forma del conocimiento en vista de la evidencia que la sostiene, y las conclusiones subsecuentes a las que se dirigen, constituye el pensamiento reflexivo. (Dewey 1997: 6)

Luego, Dewey describe el genuino acto de pensar, dándonos sus perímetros temporales y después sus etapas. Primero, sus límites son dos situaciones; la primera es de la pre-reflexión, "una situación perplejada, molesta o confusa en el principio" y la última, la post-reflexión, "la situación final [donde] la duda ha sido eliminada....[donde] resulta una experiencia directa de dominio, satisfacción y goce" (Dewey 1998b: 139).

Dentro de estos confines topamos con los cinco estados del acto de pensar, cuya secuencia no es fija y con la condición de que una etapa podría extenderse (Dewey 1998b: 142-143): 1) sugerencia; 2) intelectualización; 3) hipótesis; 4) razonamiento; y 5) comprobación de la hipótesis (Dewey 1998b: 139). Otra vez, con la intención de conectar la actividad mental con la acción, Dewey explica esta última pauta del pensar:

> La fase concluyente es algún tipo de comprobación por medio de acción ostensible encaminada a la rendición de una corroboración experimental, es decir, la verificación, de la idea conjetural. El razonamiento enseña que si se adopta la idea, ciertas consecuencias se llevarán a cabo....No obstante, una gran ventaja de la posesión del hábito de la actividad reflexiva es que el fracaso no es nada más fracaso....Es instructivo....Nada indica mejor al pensador capacitado que por el uso que él hace de sus errores y equivocaciones. (Dewey 1998b: 142)

Teniendo en cuenta que su filosofía naturalista enfatiza la unidad, continuidad e interacción de la experiencia, Dewey conceptualiza la reflexión de movimientos intercalados entre la inducción y deducción así como entre el análisis y la síntesis:

> Hay en toda reflexión un movimiento doble: un desplazamiento de los determinados datos parciales y confusos hacia una sugerida situación comprensiva (o inclusiva) total; y un retorno de esta totalidad sugerida---que se presenta como un *significado*---a los datos particulares, con el fin de entrelazar a éstos y también a otros datos adicionales. (énfasis original, Dewey 1997: 79)

> El análisis conduce a la síntesis mientras la síntesis perfecciona al análisis....Esta íntima interacción entre el énfasis selectivo y la interpretación de lo que se selecciona se encuentra cuando la reflexión proceda normalmente. Por consecuencia, es una tontería que se opongan el análisis y la síntesis. (Dewey 1997: 115)

Relacionado con este último "dualismo entrelazado", Dewey da mucho importancia al papel clave del juicio en el pensamiento en virtud de la razón que "lo fundamental de un buen hábito de pensar reside en el poder de elaborar discriminadamente juicios

pertinentes" (Dewey 1998b: 145); actividad esta que emplea tanto el análisis (aclaración y énfasis) como la síntesis (interconectar los datos y ponerlos en un contexto) (Dewey 1998b: 148-149).

Un aspecto final que quisiéramos subrayar acerca de las ideas de Dewey sobre el pensamiento queda reflejado en lo que afirmamos anteriormente: el pensamiento es una facultad encarnada, donde no se soslayan los papeles de las emociones y la imaginación. Su visión integral y orgánica de la condición humana admite que el pensamiento sea tanto intelectual como emocional:

> Los seres humanos no se dividen normalmente en dos partes---una emocional y la otra fríamente intelectual....No existe la integración de carácter e intelecto a menos que haya una fusión de lo intelectual y lo emotivo, de significado y valor, de hecho y trascendencia imaginativa de los hechos en el reino de las posibilidades deseadas. (Dewey 1989a: 232)

Según Dewey, durante experiencias, nuestras respuestas emocionales constituyen los materiales primordiales para conocer a los otros y del propio auto-conocimiento (Dewey 1998b: 332). Las emociones juegan un rol crítico dentro de la deliberación de una acción:

> Para cada matiz de circunstancia imaginada hay una respuesta vibrante; y para cada situación compleja una sensibilidad a su integridad, un sentimiento sobre si hace justicia a todos los datos o pasa por encima de algunos otros para el beneficio de éstos. (Dewey 1988b: 135).

Dewey vincula la deliberación con la imaginación y el poder de ésta última:

> La deliberación es verdaderamente un ensayo imaginativo de varias líneas de conducta. Cedemos, *en nuestra mente*, a algún impulso; ensayamos, *en nuestra mente*, algún plan. (énfasis original, Dewey 1998b: 335)

Asimismo, la imaginación funciona crucialmente en conjunto con la observación en cada

actividad mental, con la afirmación de que "la imaginación complementa y profundiza la observación" (Dewey 1997: 223-224), "conscientemente ajustando lo nuevo con lo conocido" (Dewey 1980: 272).

2.3 El conocimiento y la ciencia

Como se observa anteriormente, Dewey mantiene que una manera óptima para lograr experiencias "estéticas"---plenamente satisfactorias---de las situaciones problemáticas en que estamos inmersos es la utilización del "método científico" del pensamiento, lo que él variadamente denomina "instrumentalismo", "experimentalismo", "reflexión", "pensamiento reflexivo", "pensamiento crítico", "inteligencia reflexiva" o simplemente, "pensamiento". Sin embargo, no es únicamente con el pensamiento que Dewey invoca el paradigma científico; él también encuentra en la ciencia la intención sistemática, la actitud escéptica y el sentido de comunidad, características idóneas para la generación del conocimiento. Dewey naturalizó el conocimiento, proponiendo que

> los objetos del conocimiento son puntos de partida en vez de ser finalidades [e] igual al proceso de percepción, las ideas son acciones para ejecutar en vez de proposiciones de lo que es o ha sido. (Prawat 1995: 19)

Según Hickman, Dewey se alejó de la ciencia tradicional promovida por la Ilustración para fundar una perspectiva científica basada en William James, C.S. Peirce y Darwin. Del empiricismo radical de James, Dewey apropió la afirmación que la experiencia no-cognitiva es más profunda que lo que la ciencia moderna reconoce y así, nos amplia la noción de lo que se puede incluir en la investigación cognitiva. El falibilismo de Peirce

mantenía que la certeza, incluyendo a las ciencias, es ilusoria; la experimentación exitosa puede impulsar más investigación sin llegar al conocimiento absoluto. En otras palabras, el progreso no es lineal ni inevitable sino que, más bien, se obtiene paso a paso. Y el naturalismo evolucionista de Darwin impulsó a Dewey a declarar que los seres humanos estamos inmersos en la naturaleza, y como parte de ella transactuamos con las otras partes de la misma. Así que, no existen bases para una rígida compartimentación entre las disciplinas ni para la separación de hechos y valores en cualquier área de investigación (Hickman 1995: 213). El uso de la ciencia para convertir experiencias inestables en estables (en todos los sentidos) por medio de acciones razonadas y comunales, nos mueve a pensar que Dewey considera tan importante al homo faber como al homo sapiens. Dewey se opone netamente a la perspectiva tradicional que reza:

> ...el conocimiento es un descubrimiento de la realidad, de una realidad antes de e independiente de conocer, y que el conocer es independiente de un propósito para controlar la calidad de los objetos experimentados" (Dewey 1998a: 110)

Aún más, Dewey juzga la ciencia como una forma de "tecnología altamente capacitada" (Hickman 1990: 75). Tampoco existe una separación marcada entre la ciencia y el sentido común: Dewey mismo nos dice que "la ciencia es un órgano potencial para *organizar* el sentido común" (énfasis original, Dewey 1998a: 389). Asimismo, Manicas opina que para Dewey, "Todo conocimiento es tecnológico en el sentido que si la situación problemática debe ser 'controlada', se necesitarán lenguaje, matemáticas y/o artefactos de varios tipos" (Manicas 1998: 50). En suma, conocimientos nuevos se reclaman en los momentos cuando los significados habituales y las maneras de actuar

ya no son adecuados, es decir, cuando surgen problemas (Roegholt Wardekker y Van Oers 1998: 129).

Con referencia a la lógica en el conocimiento, el anti-fundacionalista Dewey (i.e. no hay esencias a priori) interpreta la lógica como emergente, no a priori a la investigación; surge durante dicha investigación:

> ...todas las formas lógicas (con sus propiedades características) surgen durante la operación de la investigación y conciernen al control de las mismas para que rindan afirmaciones justificadas....[y] esto significa que las formas tienen origen en las operaciones de la investigación. (Dewey 1998b: 158)

Es una lógica más experimental y flexible, más "una predicción de posibilidades que una de deducción de certezas" (Dewey 1998a: 361). Dewey prefiere el término, "afirmación justificada" (warranted assertability), en vez de "creencia" o "conocimiento" (Dewey 1998b: 160). Nuestras sustentaciones siempre son contingentes y sujetas a cambios en el futuro dependiendo del surgimiento de nuevos problemas y el ajuste subsiguiente de tales afirmaciones:

> ...la investigación es un proceso continuo en cada campo que aborda....La realización de creencias firmes es un asunto progresivo; No hay ninguna creencia tan firme que sea capaz de soslayar más investigación. (Dewey 1998b: 161)

En el mismo sentido de ser anti-fundacionalista (y darwinista), Dewey toma una postura constructivista sobre la producción del conocimiento:

> ...que los objetos, tal como son conocidos, no son independientes del proceso de conocer, sino son el contenido de nuestros juicios....*el progreso de juicio es equivalente a un cambio en el valor de los objetos*---que los objetos tal como conocidos por nosotros, cambian con el desarrollo de nuestros juicios. (énfasis original, Dewey 1998b: 92)

Así que, al rechazar la polaridad entre cognoscente y objeto de conocimiento, Dewey explica que los objetos se hacen patentes en el proceso de conocer en virtud de nuestra intervención emitiendo juicios, y como tales, los objetos se transforman a la par con nuestros juicios.

Igualmente, no debiéramos hacer juicios aisladamente porque significaría menospreciar la fecundidad de la diversidad disponible en nuestro entorno y las ricas posibilidades que la multiperspectividad pueda dar a nuestras investigaciones. Dewey sostiene la sociabilidad del origen de conocimiento:

> ...el conocimiento es una función de la asociación y comunicación; depende de la tradición, de herramientas y métodos transmitidos, desarrollados y permitidos socialmente. (Dewey 1998a: 298)

Como en el ejemplo del científico y su comunidad de pares, se debieran permitir y fomentar investigaciones múltiples: la verdad no es única ni permanente. Dewey sugiere que en vez de tratar proposiciones como afirmaciones verídicas, debemos considerarlas como instrumentos para alcanzar la verdad; en tanto la actividad social---y no las ideas o hechos---aportan el material para esas proposiciones (Hickman y Alexander en Dewey 1998b: x). En una multitud de citas, Dewey manifiesta que las "proposiciones/verdades" son meramente hipótesis para su comprobación social:

> Representar las cosas como son es manifestarlas de manera que tiendan a mantener un entendimiento común....la comprensión es una necesidad social... Llegar a un entendimiento es llegar a una semejanza de actitud, o a un acuerdo sobre la correcta diversidad de actitud. (Dewey 1998b: 103; - 104)

> ...el científico actúa---no importa lo que él dice---como si su afirmación intelectual no fuera la verdad del asunto, sino más bien una formula para alcanzar la verdad. (Dewey 1998b: 127)

> La verdad, finalmente, es la afirmación de las cosas "como son", no como son en el fútil y desolado vacío del aislamiento de los asuntos humanos, sino como son en una experiencia compartida y progresiva....La verdad *significa* tener cosas en común. (énfasis original, Dewey 1998b: 129)

> ...no sabemos completamente el significado de algo hasta que se comunique, se comparta y se haga propiedad común. (Dewey 1998a: 30)

> [lo importante para los seres humanos] es formar sus juicios y realizar su actividad sobre la base de consecuencias públicas, objetivas y compartidas. (Dewey 1998a: 111)

No debiéramos considerar ni las citas anteriores ni su definición del pragmatismo---que "todas las proposiciones categóricas serían hipotéticas, y que su verdad coincidiría con sus consecuencias comprobadas realizadas por la acción inteligente" (Dewey 1998b: 240)---como una aprobación ilimitada de la ciencia. De hecho, Dewey, con su énfasis en la experiencia cualitativa y estética, estuvo en contra del cientificismo, esto es, que todo conocimiento humano---incluso las artes y humanidades---, tenga que imitar al modelo "científico". Dewey luchó toda su vida en contra de metarrelatos, la "universalización ilimitada, [es decir], que el propósito del pensamiento, particularmente del pensamiento filosófico, es la unificación de todo en una totalidad coherente y inclusiva" (Dewey 1998a: 209). Como Hickman nos informa: "...él pensó no que la ciencia fuera universal en su aplicabilidad ni tampoco fuera la medida por la cual todas las otras actividades cognitivas debieran juzgarse" (Hickman 1995: 222).

2.4 Hábitos

De acuerdo con su paradigma del ser humano como psicosomáticamente unido, Dewey propone los hábitos como medios para efectuar la interacción del sujeto con su entorno: "Dewey reemplazó las funciones mentales postuladas en la psicología occidental con las disposiciones encarnadas para actuar...que él nombró 'hábitos'" (Garrison 1998: 74). Para Dewey, los hábitos son

> proactivos, dinámicos en cualidad y listos para la manifestación ostensible....La esencia del hábito es una predisposición adquirida hacia ciertas maneras o modos de responder y no hacia actos particulares, [y que significa] la voluntad. (Dewey 1998b: 33)

Existe una relación entrelazada entre el pensamiento y los hábitos. Las ideas y los propósitos (fines) no surgen de la nada sino dependen de la operación de hábitos---corporales o morales (Dewey 1998b: 29-30). Como Dewey ha notado:

> Los hábitos son las fuerzas motrices de la acción humana y los hábitos generalmente se forman bajo la influencia de las costumbres de un grupo....Cada acto efectúa una modificación de actitud y predisposición, misma que dirige la conducta posterior....Toda acción particularmente humana debe aprenderse y el meollo del aprendizaje es la creación de hábitos. Los hábitos nos llevan a modos de acción ordenados y establecidos porque generan facilidad, habilidad e interés ....Los hábitos no excluyen el uso del pensamiento, sino determinen los canales dentro de los cuales opera. El pensamiento ocurre en los intersticios de los hábitos....[Y] el pensamiento mismo llega a ser habitual, conformando a ciertos patrones.... (Dewey 1998a: 298-299)

Aquí podemos observar que los hábitos son sociales y culturales, para bien o para mal (ver también Dewey 1998b: 25). Como tal, apunta a la importancia del entorno en la formación de hábitos, que son casi lo equivalente al aprendizaje. En sí, la finalidad de la educación deweyana es crear los hábitos del pensamiento reflexivo:

> [El propósito inclusivo de la educación intelectual es] la formación de cuidadosos, alertos y completos hábitos de pensar....La disciplina representa la capacidad original nativa convertida por medio del ejercicio gradual en poder efectivo....el fin de la educación es la formación de una mente disciplinada. (Dewey 1997: 58; 63)

También Dewey plantea los hábitos temporalmente: interactúan progresivamente con el ambiente (físico y social), siendo tanto "ajustes *del* entorno, y como respuestas adaptivas *al* mismo" (énfasis original, Dewey 1998b: 37). Representan la continuidad de la experiencia---del pasado, presente y futuro; los buenos hábitos promueven más y mejor experiencias de crecimiento (Simpson y Jackson 1997: 15).

Esos hábitos positivos que causan experiencias benéficas son los que Dewey denomina "virtudes", mismas que "son fines porque son medios de influencia invaluable" (Dewey 1998b: 35). Las virtudes no son universales ni a priori; mientras observamos consecuencias de nuestras experiencias, debiéramos ejercer la reflexión con una revisión y reajuste de los hábitos (Dewey 1998b: 36). Los resultados serán "hábitos flexibles y sensibles [que crecen] más variados y adaptables con la práctica y el uso" (Dewey 1998b: 43). Y, al contrario, los hábitos negativos son los que se esclavizan a la rutina (Dewey 1998b: 41). Sería contradictorio que Dewey nos ofreciera una lista de virtudes "eternas", empero se destacan por toda su obra la bondad, honestidad, el valor, la curiosidad, cautela, el respeto del otro, la simpatía, sensitividad y persistencia, entre otras (Rice 1997: 359). El conjunto interactuante de hábitos en poder de una persona configura su "carácter" (Dewey 1998b: 32). Dewey cree que "el carácter es relativamente moldeable" pero no infinitamente; la gente desarrolla maneras características porque hay continuidades o similitudes entre contextos diferentes (Rice

1997: 360). Percibimos otra vez en Dewey la importancia de la transacción cambiante y constante del sujeto y su entorno. Él afirma que los hábitos "constituyen el yo", son hábitos (y virtudes) que incesantemente se revisan y, por consecuencia, se abren a alteraciones, tal como el yo.

2.5 Valores

Sin ser cientificista, Dewey creyó que la actividad inteligente que emplea el método científico---la perspectiva escéptica, la mentalidad abierta, la sistematización, la búsqueda colectiva del conocimiento y la creencia en la verdad como contingente, cambiante---sería de gran utilidad en la creación de valores sociales. De acuerdo a su pragmatismo, Dewey no creyó en valores universales, a priori; son contingentes y "naturalizados". Él explica que "...el bien de consecuencias previstas no es final ni determinado dogmáticamente...." (Dewey 1998b: 284). No debemos buscar valores en lo supernatural ni identificarlos con el placer, puramente subjetivo y arbitrario; al contrario, los valores debieran considerarse de una manera naturalista, como el científico que utiliza hipótesis, procediendo con valoraciones sin afirmar la certeza. Para Dewey no hay fines intrínsecos: "Cada fin es en sí un medio a otro fin, simplemente porque está situado en el tiempo y tiene consecuencias. Así que, los fines nunca son absolutos; son fines-a-la-vista" (Melchert 1991: 485). Dicho de otra manera, son herramientas deweyanas para el mejoramiento de nuestras situaciones in media res. Así, encontrar valores implica el uso de métodos de inteligencia semejantes a los que se emplean en las ciencias y así se desvanecen los límites entre la ciencia y los

valores:

> ¿Por qué no debiéramos emplear nuestro avances en la ciencia para mejorar nuestros juicios sobre valores y para regular nuestras acciones con el fin de hacer valores más seguros y más ampliamente compartidos en la experiencia?... Entonces el problema de la relación intrínseca de la ciencia a los valores es totalmente artificial. Se reemplaza por un conjunto de problemas prácticos: ¿Cómo emplearemos lo que sabemos para dirigir la formación de creencias sobre valor y cómo dirigiremos nuestra conducta práctica para comprobar esas creencias y hacer posibles otras mejores? (Dewey 1998a: 109)

En suma, Dewey propone que la ciencia nos puede ayudar a transformar la búsqueda colectiva de valores y, a la vez, que la ciencia debe tener una conciencia social (Dewey 1989b: 117).

2.6 Lenguaje y comunicación

Al hablar sobre la experiencia, el pensamiento, el conocimiento, la ciencia, los hábitos y los valores, subyace siempre la función social---poderosa y aglutinadora---del lenguaje y la comunicación. Por medio de ellos, somos capaces de compartir la vida con los demás y mejorarla (Boisvert 1998: 134). Los seres humanos interactuamos socialmente mediante el lenguaje, un "producto social y la función natural de la asociación humana" (Dewey 1998b: 53), un tipo de "interacción organizada" (Dewey 1998a: 138). Los seres humanos se conectan entre sí por

> ...el lenguaje, la comunicación [y] el discurso, en virtud de los cuales las consecuencias de la experiencia de una forma de vida se integran en la conducta de las otras personas. (Dewey 1998a: 146)

Como tal, el lenguaje y la comunicación sirven como unas herramientas más del homo

faber deweyano para enriquecer experiencias individuales y comunales. Dewey mismo ha definido una herramienta como un medio que posibilita un fin: "cualquier cosa utilizada para realizar algún suceso concluyente" (Dewey 1929: 108). Y específicamente, en una de sus citas más famosas, Dewey describe el lenguaje como "la herramienta de todas las herramientas, la madre querida de toda significación" (Dewey 1929: 154). Más detalladamente, observamos que estas herramientas nos permiten tratar los sucesos experimentalmente:

> Una vez nombrados, los sucesos adquieren una vida independiente y doble. Más allá de su existencia original, son sujetos a la experimentación idónea: sus significados pueden ser infinitamente combinados y recombinados en la imaginación, y el resultado de esta experimentación interior---o sea, el pensamiento---puede surgir en la interacción con sucesos brutos. (Dewey 1998b: 50)

El lenguaje como herramienta nos libera por medio de la imaginación; podemos ensayar simbólicamente una acción y decidir si nos conviene no llevarla a cabo sin un compromiso tal como existe en las actividades orgánicas biológicas (Dewey 1998b: 86; ver también 1998a: 150; 1998b: 52). Pero el lenguaje y la comunicación no son solamente herramientas o medios para Dewey. Típicamente anti-dualista, él declara que son tan instrumentales como "culminantes", esto es, fines: son "los medios para establecer cooperación, dominación y orden [y, como fin], la experiencia compartida es el más grande de los bienes humanos" (Dewey 1929: 167). En otra ocasión, Dewey elabora más sobre esta convergencia de medios y fines:

> El lenguaje es siempre una forma de acción y en su uso instrumental siempre es un medio de acción comunal para un fin; y al mismo tiempo se encuentran en él mismo todos los bienes de sus posibles consecuencias. Pues, no hay un modo de acción tan realizador y provechoso como el consenso conjunto de acción. Con ello se logra un sentido de

participación y unificación en un todo. (1998b: 57)

Así que, el lenguaje y la comunicación son herramientas y fines para construir y convivir la unión y participación social, dado que "Entender significa anticipar conjuntamente, colaborando en una empresa común e inclusiva" (Dewey 1998b: 55). Para Dewey, en un giro reminiscente de Habermas, el entendimiento es acción social consensual:

> [El lenguaje] nos obliga a tomar la perspectiva de otros individuos y ver y cuestionar desde una perspectiva que no es estrictamente personal sino común a ellos como participantes en un entendimiento conjunto. Pero la costumbre o consentimiento común que lo define como un medio de registrar y comunicar significados es precisamente el acuerdo en *acción*; de los modos compartidos de conducta sensible y la participación en sus consecuencias. (énfasis original, Dewey 1998b: 80-81)

Finalmente, sobre la relación entre cultura y lenguaje, Dewey opina que la cultura, en un tipo de transacción deweyana, "es tanto una condición como un producto del lenguaje" (Dewey 1998b: 86). Es decir, nuestros significados nos facilitan y capacitan la acción compartida, misma que amplia y enriquece el depósito de posibles significados de una comunidad.

3 La filosofía política de Dewey

Con lo que hemos visto de los conceptos medulares de Dewey, no es sorprendente que la democracia juegue un papel transcendente en su antropología filosófica. Vivimos en transacciones constantes con nuestro entorno, buscando la estabilidad por medio de experiencias "estéticas", asegurando nuestro crecimiento continuo. Para Dewey, la democracia proporciona el medio idóneo que garantiza tal

estabilidad y crecimiento. Cabe señalar que actualmente existen alrededor de 311 definiciones de la "democracia" (Detlefsen 1998: 31). La definición deweyana no es política sino existencial: "Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de convivencia asociada, de experiencia compartida y comunicada" (Dewey 1966: 87), "la idea de la vida comunitaria misma" (Dewey 1998a: 295). Aún más que la conceptualización política de la democracia, la democracia deweyana es una "proposición moral, [dado que] se expresa en las actitudes de los seres humanos y se mide por las consecuencias producidas en sus vidas" (Dewey 1989b: 97). Por lo tanto, el yo deweyano emerge dentro y, como resultado de tal comunidad: "necesitamos grupos para llegar a ser humanos" (Campbell 1998: 24). Cuando vivimos en asociación, las interacciones que tenemos con los otros "hacen la vida de cada uno más distinta" (Dewey 1998a: 78). Como hemos visto, Dewey cree que el conocimiento y los hábitos son fundamentalmente socioculturales (Dewey 1998a: 298) y, por eso, indica la importancia de tener el contexto apropio para su formación: "...el hombre no es simplemente comunitario de facto sino más bien se hace un animal social....Lo que cree...es el resultado de asociación e intercambio" (Dewey 1998a: 288; 297).

Y el entorno democrático para este desarrollo, o crecimiento deweyano, del yo se delinea por: la democracia interna (una gran variedad de intereses mutualmente compartidos); la democracia externa (la interacción abierta y continua con otras comunidades); y la apertura a la investigación, discusión y comprobación de ideas/asuntos (Detlefsen 1998: 311). Desde el punto de vista del individuo, esto significa compartir la responsabilidad, según su capacidad, de formar y dirigir

actividades de los grupos a los que uno pertenece y también participar según la necesidad en los valores que los grupos mantienen. Por otro lado, desde la perspectiva grupal, la democracia demanda

> la liberación de las potencialidades de los miembros de un grupo en armonía con los intereses y bienes en común. Dado que cada individuo es miembro de muchos grupos, esta especificación no se puede realizar sólo cuando grupos diferentes interactúen flexible y plenamente en conexión con otros grupos.... (Dewey 1998a: 294-295)

En tanto a nivel individual como grupal, el elogio a la diversidad y sus beneficios para enriquecernos en experiencias plenas se reitera en las palabras de Dewey:

> Todo lo que limite la libertad y plenitud de comunicación establece obstáculos que dividen a los seres humanos en grupitos y camarillas, en sectas y facciones antagonísticas y, por tanto, socava el modo democrático de la vida....El cooperar al permitir la manifestación de diferencias, con la convicción de que la expresión de diferencia no sólo es un derecho de las otras personas sino más bien es un medio para enriquecer la vida-experiencia propia, es inherente en el modo personal democrático de vida. (Dewey 1998a: 342)

> ...¿Qué numerosos y variados son los intereses que son conscientemente compartidos? ¿Con qué grado de plenitud y libertad es la interacción con otras formas de asociaciones?... La diversidad de estímulo significa la novedad, y la novedad significa incentivo al pensamiento. (Dewey 1966: 85)

> ...En tanto más compleja sea una asociación, más enteramente se liberan sus potencialidades.... (Dewey 1998a: 309)

Las diversas relaciones que entablamos con los otros y con grupos afuera de nuestro grupo primario nos ayudan a construir una perspectiva crítica---de extraposición---, de hecho imposible si las relaciones no son flexibles y heterogéneas (Campbell 1998: 28).

Aunque Dewey propone una sociedad heterogénea, él la quiere "unificada por

medio de valores, actividades y diálogo compartidos" (Burks 1997: 101); su fin para la comunidad es la integración y no la asimilación (Detlefsen 1998: 314). Dewey mismo declara la importancia de la comunicación en que "la democracia nace con la conversación" (Dewey en Knupfer 1993: 10), dado que "el lenguaje [es] el entendimiento compartido" (Dewey 1998b: 80). Las palabras no ocurren en un vacío; sus significados son entrelazados con acciones comunales: "...las palabras significan lo que significan en conexión con las actividades compartidas que logran una consecuencia común o mutualmente convivida" (Dewey 1998b: 84). Por el diálogo---discusiones---y las acciones compartidos, las consecuencias---valores---se crean en una comunidad:

> ...el factor moral es una parte intrínseca del complejo de fuerzas sociales llamado cultura...Para formar algo que podría ser denominado una comunidad en su sentido más profundo, deben existir valores apreciados colectivamente. (Dewey 1989b: 17)

En sí, "la verdad significa tener cosas en común" (Dewey 1998b: 129). Como hemos visto anteriormente, la "verdad" y los valores son para Dewey contingentes y sujetos a ser reconsiderados colectivamente según nuevas circunstancias o experiencias. Por tanto, Dewey quiere una democracia flexible, cambiante y en un constante proceso de reconstrucción; donde las tradiciones (los hábitos) de una comunidad son para reflexionarse en vez de aceptarlas ciegamente (Campbell 1998: 26). Con la diversidad y la fluida interacción entre grupos, la discusión se favorece por la multiperspectividad en una suerte de "dialéctica liberadora" (Francoz 1999: 19), produciendo nuevos cambios y tradiciones. Para la reconstrucción democrática, es absolutamente vital que los miembros de la comunidad, el "público" en las palabras de Dewey, sean educados

con los hábitos de la investigación inteligente---la actitud científica---, así desarrollando "el juicio, el poder de la imaginación y la reflexión" (1998a: 353-4; 1998b: 314). Para ejercer el pensamiento reflexivo y hacer políticas verdaderamente públicas e informadas, los miembros de la comunidad deben disfrutar tanto de la libertad de investigación social como de la difusión independiente de sus resultados, es decir, del conocimiento (Dewey 1998a: 301; 305). Como comenta Westhoff:

> Para evitar el mal empleo de "expertos", Dewey [propuso] una visión de la democracia que contara con la divulgación del conocimiento y la primacía de la comunidad en la formulación de las políticas sociales. (Westhoff 1995: 29)

Por eso, el anti-dualista Dewey afirma que la democracia, lejos de ser automática (Dewey 1989b: 33), es simultáneamente fin y medio: "...los fines democráticos exigen métodos democráticos para su realización" (Dewey 1989b: 133; ver también Dewey 1998a: 338). Es necesario tanto la cooperación como la iniciativa personal de cada individuo y grupo (Dewey 1989b: 24). Este delicado equilibrio implica el desarrollo de la individualidad del intelecto en vez del individualismo o egoísmo: "Dewey quiere que nuestro lema sea, 'Aprende a actuar con y para los otros mientras que aprendes a pensar y juzgar por tu propia cuenta'" (Detlefsen 1998: 322; 324).

4 La filosofía de la educación de Dewey

Hemos hecho en las dos secciones anteriores una breve síntesis de las nociones cardinales de la antropología filosófica y la filosofía política de John Dewey; en este último apartado veremos como ellas fundamentan una coherente filosofía de la

educación. Por tanto, en lo que sigue no debemos esperar colecciones de recetas didácticas. Como Fishman y McCarthy expresan:

> Debemos ver la obra de Dewey no como una fuente de estrategias pedagógicas concretas sino más bien como un conjunto de lentes con que podemos mirar a nuestras clases....Nos proporcionan principios en vez de recomendaciones específicas para la resolución de dificultades en el salón de clase....[Todo es para] hacernos investigadores activos de nuestra propia enseñanza. (Fishman y McCarthy 1998: 2)

El estudio de su pensamiento educativo servirá como "una pausa de reflexión en nuestro camino en pos del mejoramiento de nuestro propio pensamiento" (Simpson y Jackson 1997: 156).

En su filosofía general notamos que, dado su visión anti-dicótoma del ser humano y de la experiencia, es inevitable que todas sus afirmaciones y categorías tiendan a entretejerse. Del mismo modo, es harto difícil distinguir entre las nociones de su filosofía de la educación. No obstante, para exponerla, hemos seleccionado las siguientes temáticas: los fines de la educación, la unidad psicosomática del estudiante, la experiencia educativa, el currículo, la función de los hábitos en la educación y el papel del docente.

4.1 Los fines de la educación

En su forma más concisa, el propósito deweyano de la educación es tanto fin como medio: "...El proceso educativo no tiene un fin más allá de él mismo....[Más bien, consiste] de reorganización, reconstrucción y transformación continua" (Dewey 1966: 49-50). Enfáticamente no se considera como preparación; siempre es "una actividad

del presente" (Boisvert 1998: 105). Así como las experiencias plenas (las estéticas) promueven nuestro crecimiento y la subsecuente transformación de nuestro entorno, "la [buena] educación estimulará más educación" porque "la vida en sí es el desarrollo" (Dewey 1966: 51; 49-50). No dudamos que esto puede sonar extremamente vago; sin embargo al recordar la aversión de Dewey hacia los a priori y metarrelatos, sería muy limitante que todo el crecimiento humano tuviera que desplazarse hacia un solo ideal (Noddings 1995: 28). Esta continuidad de experiencia---el crecimiento---y su transacción con el ámbito forman la base moral para la insistencia de Dewey en el fin de la educación como formadora de carácter y disposiciones:

> [El fin de la educación es] aquella formación del alumno que le dará autonomía para que se responsabilice [y] para que no solamente se adapte a los cambios actuales sino que tenga el poder para formar y dirigirlos. (Dewey 1975: 11)

Creyente tanto de la educación formal como de la informal, Dewey insiste que

> la educación en su significación más amplia incluye todas las influencias que forman las actitudes y disposiciones (tanto de deseo como de creencia) que constituyen los hábitos dominantes de la mente y el carácter. (Dewey 1998a: 324)

Precursor del concepto de la educación durante la vida (life-long education), el fin deweyano de la educación es formar individuos capaces de construir objetivos constantemente en desarrollo; y al estar sin objetivos fijos, debemos educar para la selección inteligente y el juicio (Simpson y Jackson 1997: 29; 33). De hecho, para Dewey la única medida de valor de la educación escolarizada consiste en "el grado en que ella cree un deseo para el crecimiento prolongado y proporcione los medios para hacer el deseo una realidad" (Dewey 1966: 52-53). Como Rosenow ha observado, el

fin de la educación deweyana es la formación del carácter moral con la adquisición del conocimiento como el medio más importante para lograr este fin. Al contrario de la tradición humanística, el conocimiento o la educación, en sí mismos, no son significativos: "El propósito de la educación no es la transmisión del conocimiento sino la activación de las habilidades del alumno" (Rosenow 1993: 216-217).

Pues, ¿cómo concibe Dewey la institución de la escuela? Es, para él, una institución que tiene que ser social; abarca una "trinidad moral escolar"---la inteligencia social, el poder social y los intereses sociales (Dewey 1975: 14; 43). Nos educamos para que nuestra sociedad pueda funcionar armónicamente con lo que él nombra "eficacia social", misma que engloba "todo lo que hace la experiencia de uno más valiosa a otros y todo lo que facilita para uno la participación más plena en las experiencias valiosas de otros" (Dewey 1966: 120). Si el alumno va a estar inmerso por toda su vida en experiencias sociales y cooperativas que requerirán su juicio continuo e inteligente, todo el currículo resulta necesariamente "social". Cuando las materias escolares se enseñan de tal forma que revelan las relaciones y actividades sociales, se revisten de contenido ético positivo y "deben conducir a la formación de hábitos de imaginación y concepto social" (Dewey 1975: 40). De esta manera, Dewey propone la educación moral---eminentemente social, sin encasillarla como una materia separada: "Lo que es aprendido y empleado en una ocupación que cuenta con un propósito e involucra la cooperación de otros es el conocimiento moral" (Dewey 1966: 356). La importancia del ser social es consonante con su concepto del yo-extenso, mismo que buscaría la inclusión de relaciones sociales en vez de su exclusión (Dewey 1966: 352). Para cumplir con la educación socio-moral que formaría a los futuros individuos de la

democracia deweyana previamente analizada, las funciones de la escuela deben contemplar la provisión de:

> un ambiente simplificado [con] un orden progresivo;
> un medio purificado de acción [discriminar y seleccionar lo que es valioso para enseñar en la sociedad]; y [que] cada individuo tenga una oportunidad para escapar las limitaciones de su grupo social de origen y que tenga un contacto verdadero con un entorno más amplio. (Dewey 1966: 20)

En otras palabras, la escuela debiera proporcionar al alumno un medio controlado para experiencias evolutivas, encuentros con los valores de la sociedad y la ocasión para diversificar y engrandecer sus intereses. Para la formación moral del estudiante, el docente tiene que atender debidamente el ambiente escolar (el currículo, la pedagogía y la organización del tiempo y del espacio físico) y las relaciones en el aula (Rice 1997: 362).

De especial consideración es el énfasis que Dewey dirige al dualismo de educación humanista vs. vocacional. Él está firmemente en contra de cualquier capacitación vocacional rígida:

> Es una imposibilidad educar al niño para cualquier puesto o rango fijo en la vida. En la medida en que la educación se conduzca inconsciente o conscientemente con este fin, ello resulta en la formación del ciudadano futuro para ningún puesto en la vida excepto el de un haragán pasivo o, aún peor, en retardar su desarrollo creciente. (Dewey 1975: 11).

Una especialización demasiada estrecha es limitante para la evolución continua del individuo; lo que falta en los fines educativos vocacionales (i.e. instrumentales), o, como los denominan Simpson y Jackson "modelos con orientación clientelar", es el fin del crecimiento en su sentido amplio: experiencia ampliada y capacidad aumentada para

crecimiento (Simpson y Jackson 1997: 150). Dado su elogio a la democracia, Dewey se mantiene vigorosamente en contra del control de la sociedad por el sector privado. Al contrario, la educación debiera conducir al sector privado y no viceversa: Dewey propone la idea de una educación vocacional humanizada a fin de que los trabajadores "se hagan los dueños de su propio destino industrial" y "participen en el control social" (Dewey 1966: 318-320). Como expresa Dewey: "Un criterio democrático nos obliga a desarrollar la capacidad de la persona al punto del auto-dominio para escoger y hacer su propia profesión" (Dewey 1966: 119). Este principio se viola cuando los individuos son encasillados de antemano en profesiones específicas. La visión integral de Dewey le conduce a unir los dos polos del debate de la formación humanista vs. vocacional. En vez de una educación estrictamente vocacional o utilitaria, los estudiantes necesitan la literatura, la historia y las artes para formar un humanismo compasivo con sensibilidad (Dewey 1975: 56-57). Y sobre la educación humanista, Dewey nos afirma que "la educación humanista [no] está reñida con los requisitos de una educación encaminada a las profesiones de la vida" (Dewey 1966: 136). Dewey amplifica el significado de "vocación" para rebasar lo meramente práctico o monetario. En suma, lo que quiere Dewey es humanizar lo práctico y hacer práctica la educación humanista tradicional.

4.2 La unidad psicosomática del educando

En su más famoso tratado sobre la educación, *Democracy and Education*, Dewey reproduce su concepción del ser humano encarnado que hemos resumido

anteriormente sobre su antropología filosófica. En la educación, el estudiante es un ser pensador, actuante, emocional, social y moral. En otras palabras, el alumno no es una mente desencarnada o una criatura primordialmente cognoscitiva ante el proceso educativo. Desde la perspectiva de Bowen y Hobson, Dewey nos plantea que "No tenemos una mente como una entidad separada, auto-suficiente; siempre participamos como personas completas que responden" (Bowen y Hobson 1974: 171). Debemos reiterar lo que Garrison ha observado: que Dewey, hasta cierto punto, ha sustituido las funciones mentales por las disposiciones encarnadas llamadas "hábitos" (Garrison 1998: 74). También, en uno de sus primeros ensayos, Dewey descubre las flaquezas de la psicología conductista---de estímulo y respuesta---al afirmar la conexión entre propósito (mente) y actividad (acción); el ser humano selecciona estímulos y responde según sus propósitos (Dewey 1998b: 3-10). Repetidamente Dewey afirma en el libro mencionado la unidad del sujeto con su entorno, es decir el alumno con la escuela: "...así entonces las capacidades de ver, oír, amar e imaginar están intrínsecamente enlazadas con las temáticas del mundo" (Dewey 1966: 167).

En esta última cita, observamos, como habíamos notado en el apartado previo, la insistencia de Dewey sobre los factores emocionales e imaginativos del alumno como parte integral de su ser. Para cualquier verdadero acto de pensar, postula Dewey, tenemos que tener una respuesta *personal* que involucra la imaginación, misma que

> es el medio de la apreciación en cada disciplina. La realización de la imaginación es la única cosa que hace cualquier actividad más que maquinal....Un reconocimiento adecuada del juego de la imaginación...es la única manera de escapar de métodos automáticos de la enseñanza. (Dewey 1966: 236)

Dewey no delinea el acto de pensar en términos netamente racionales. El pensamiento está permeado por otros factores no-cognitivos: "[En actos de reflexión], tomamos partido emocional e imaginativamente" (Dewey 1966: 147). En una crítica muy astuta en contra del cognitivismo, Holder fundamenta su argumento utilizando esta perspectiva de Dewey:

> Al contrario de creer que el pensamiento sea exclusivamente cognoscitivo, sin la adulteración de elementos no-cognitivos,...[Dewey manifiesta que la emoción] es la cualidad pervasiva y "problemática" de la experiencia que no sólo ocasiona el pensamiento sino permanece como un ingrediente esencial que dirige y "aglutina" el proceso racional. (Holder 1995: 178; 183)

Cabe destacar aquí que Dewey distingue entre el pensamiento y el conocimiento. Para él, el primero es subjetivo y personal y el segundo es objetivo e impersonal (Dewey 1966: 295). El pensamiento siempre comienza en el dominio de lo personal y puede llegar a ser conocimiento al comprobarse en el dominio social por el hecho que "el conocimiento es un modo de participación" (Dewey 1966: 338). Acordándonos del énfasis deweyano sobre la emergencia del crecimiento social del yo, la formación de la mente se base sobre sus relaciones sociales en una perspectiva parecida al constructivismo social de Vygotsky:

> ...cada individuo ha crecido y siempre tiene que crecer dentro de un medio social....Por medio de las relaciones sociales, al participar en las actividades que personifican creencias, él gradualmente forma su propia mente. (Dewey 1966: 295).

De esta manera, Dewey pone en tela de juicio cualquier noción simplista del estudiante y el salón de clase. Las actividades escolares deben tomar en cuenta al estudiante en su integridad y como ser social. No hay tareas solamente racionales o

que empleen únicamente la imaginación (con la exclusión de lo racional) o que no incluyan relaciones sociales. En una paráfrasis de Dewey, Noddings expresa que los intereses naturales de los alumnos son: la construcción, la investigación, la expresión artística y la comunicación (Noddings 1995: 29). La complejidad del ser humano requiere una perspectiva pedagógica compleja.

4.3 La experiencia

Al conocer el papel clave que juega la experiencia dentro de la filosofía general de Dewey, no es sorprendente encontrar en su filosofía de la educación la experiencia escolar como medular. Él mismo nos dice que "La actividad central de la educación [es] una liberación y expansión de la experiencia" (Dewey 1997: 156). Ahora bien, ¿Cómo entiende Dewey las experiencias óptimas dentro del marco de la educación? En primer lugar, la experiencia debiera enfocarse en el presente; tenemos que sacar todo lo posible de una experiencia actual. En una de sus citas famosas, Dewey declara que "Siempre vivimos en la hora que vivimos" (Dewey 1963: 48). Sin ser una "preparación" para una vida futura, la educación es una labor del presente y los pedagogos deben "hacer la experiencia inmediata tan rica y significativa como sea posible" (Dewey 1966: 56). No todas las experiencias en la escuela son educativas; Dewey quiere evitar que el alumno esté expuesto a experiencias "no-educativas" (mis-educative), es decir, todas las actividades escolares que tienen el efecto de detener o alterar el crecimiento de las experiencias posteriores del individuo (Dewey 1963: 25). Para contrarrestar tales experiencias, Dewey propone que el fin de planear experiencias

positivas para el alumnos es "seleccionar el tipo de experiencias presentes que perduran fructífera y creativamente en experiencias subsiguientes" (Dewey 1963: 28). Así que el enseñante tiene que cuidar tanto la *calidad* (el presente) de la experiencia como su *continuidad* (conexión con el futuro) dentro del desarrollo del alumno (Dewey 1963: 27; 35). Ya hemos examinado el peso que Dewey da a las características de la calidad---idóneamente estética---y la continuidad de las experiencias dentro de su esquema de la interacción del individuo y su entorno. Hablando de las continuidades en relación al aprendizaje, Dewey ha advertido que

> Aprender de la experiencia es hacer una conexión tanto retroactiva como proactiva entre lo que hacemos a cosas y lo que disfrutamos o sufrimos de ellas posteriormente....[Es] el descubrimiento de la conexión entre cosas [y] la percepción de las relaciones o continuidades. (Dewey 1966: 140; ver también: 159)

En este aspecto, la continuidad de experiencia llega a ser transcendental para el educando y su desarrollo: "Una personalidad completamente integrada existe cuando experiencias sucesivas son integradas" (Dewey 1963: 44).

Además de las propiedades de la calidad y continuidad, las experiencias educativas conciernen a la interacción de la persona con su ambiente, de acuerdo con su filosofía naturalista. Según Dewey, "Cualquier experiencia normal es una interacción de [las condiciones objetivas e internas que crean] una situación" (Dewey 1963: 42). Podemos considerar las condiciones objetivas como las externas---el entorno escolar y las condiciones internas, el alumno en su integridad. Dewey contempla este entorno educativo en su sentido amplio:

> El entorno...incluye todas las condiciones que interactúen con las

> necesidades, deseos, propósitos y capacidades personales [del alumno] para crear la experiencia que sucede. (Dewey 1963: 44)

Proporcionar tal ambiente para experiencias "estéticas" de aprendizaje no es un quehacer liviano para el profesor ni para la administración de su institución porque abarca

> [todo] lo que el docente hace y la manera en que se hace, no solamente las palabras habladas sino el tono de la voz.....[e] incluye el equipo..., los materiales...[y] la totalidad de la estructura social de la situación. (Dewey 1963: 45)

Por el hecho de que Dewey está en contra de cualquier modelo educativo de simple transmisión de conocimientos, siempre subraya el entorno escolar como el espacio vivo para el aprendizaje hasta llegar a apuntar que "Nunca enseñamos directamente sino indirectamente por medio del entorno" (Dewey 1966: 19). La magnitud del entorno es notado por Fishman y McCarthy al observar la influencia hegeliana en Dewey sobre el momento educativo (adentro o afuera de la escuela) cuando ocurre el aprendizaje: "...el aprendizaje se encaja en aquellos momentos emocionales cuando el individuo y el ámbito chocan....[Es] una reconciliación de tensiones entre el yo y sus alrededores" (Fishman y McCarthy 1998: 19).

Asimismo, dado el énfasis de Dewey sobre la socialidad del ser humano y la idoneidad de la democracia para su desarrollo, una gran preocupación del docente debiera ser cómo construir las relaciones sociales en su clase de tal manera que sean estimulantes para las experiencias del aprendizaje. Asimismo, Dewey, al insistir en la continuidad de experiencias educativas informales y formales, destaca la importancia del contexto social de la escuela---la comunidad local---como recurso educativo (Dewey

1963: 40). Por eso, desde de la perspectiva deweyana, podemos medir el valor educativo de una experiencia si la continuidad y la interacción se unen dinámicamente (Dewey 1963: 44-45).

Finalmente, consideremos las pautas que Garret ha discernido en las experiencias educativas deweyanas:

- son intencionales e integrales;
- son el fruto de la deliberación y organización;
- el factor de la calidad de las experiencias es vital; y
- ellas deben tener continuidad al referirse al pasado y formar el futuro. (Garret 1997: 130).

Solamente agregaríamos a estas medidas el entendimiento de la experiencia como una transacción personal y social.

4.4 El currículo

Aunque John Dewey aceptó la definición tradicional del currículo como el conocimiento organizado por temáticas que debe ser aprendido por los alumnos, él fue el primero en la época contemporánea en insertar el concepto de la experiencia en esta definición (Pinar et al 1996: 26). Otra vez, el anti-dualista del *The Child and the Curriculum* considera "al niño y el currículo simplemente como los dos límites que definen un solo proceso" (Dewey 1998a: 239). Lo que concierne a Dewey es el proceso del aprendizaje, *experimentar personalmente* materias que han sido "transformadas en términos de las actividades, hábitos y deseos del propio individuo"

(Dewey 1975. 48). El fondo del problema es cómo respetar la experiencia del alumno sin negar el valor de las materias tradicionales, "la experiencia consolidada" de una cultura (Dewey en Simpson y Jackson 1997: 17). Anticipando la crítica de Freire al concepto "bancario" de educación, Dewey también critica cualquier modelo de mera transmisión de conocimientos a alumnos pasivos, es decir, "la enseñanza como llenado de un recipiente..." (Dewey 1966: 38). En informes de su propia Escuela Laboratorio, los profesores no negaron las materias usuales; el propósito fue

> ampliar la experiencia del niño para que eventualmente ésta pudiera crecer para incluir el corpus del conocimiento sistematizado que posee el adulto....Lo conocido fue utilizado para mover hasta lo desconocido, y la imaginación del niño empleada como un recurso. (Tanner 1991: 104; 109)

De esta manera, Dewey contempla una educación general, global y flexible que toma en cuenta el contexto social; en vez de materias aisladas y técnicas, se da importancia a la formación de hábitos sin énfasis excesivo en habilidades estrechamente especializadas (Dewey 1966: 67-68). Como es de esperar de un filosofo animado por el espíritu de la democracia, la plena inserción de la escuela en el tejido social siempre estuvo ante todo presente en el pensamiento educativo deweyano. Todas las materias se convierten en "sociales":

> El proyecto de un currículo debe tomar en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la vida actual de la comunidad....La educación debe ser primero humana y sólo después profesional....[y] las materias son humanizadas en el grado en que conecten con los intereses comunes de los hombres como hombres. (Dewey 1966: 191)

En otra ocasión, Dewey advierte que

> La medida del valor de una administración, currículo y los métodos

> didácticos de la escuela reside en el grado en que sean animados por un espíritu social. (Dewey 1966: 350)

Como hemos visto antes, Dewey afirma que no debe existir una separación entre la educación humanista y la educación técnica (vocacional, profesional) en una democracia, "una sociedad en la cual todos participen con servicio útil y todos disfruten un digno tiempo libre" (Dewey 1966: 256). En este sentido, la escuela sirve para dar tal formación que capacite a los individuos para contribuir positivamente a su sociedad (Tate 1993: 22). Por eso, todo "currículo debiera ser útil y humanista a la vez" (Dewey 1966: 258) para que los futuros miembros-trabajadores del "público" deweyano no terminen como esclavos, "aquéllos que son los medios para los fines de otros" (Dewey 1966: 252). Una manera de evitar una pre-determinada educación tipo capacitación vocacional es tener a los estudiantes trabajando en una constante reorganización de propósitos y métodos según el desarrollo de sus experiencias, y aprendiendo a construir sus propios propósitos y métodos (Dewey 1966: 311). Para crear un "público" reflexivo, "la escuela debe hacerse un laboratorio social donde los educandos aprenden a someter la tradición aceptada a pruebas pragmáticas de la verdad" (Bowen y Hobson 1974: 168). Así entonces, una formación "útil y humanista" haría hincapié en las habilidades de la inteligencia reflexiva, el llamado "pensamiento crítico", por el cual "enseñamos cómo pensar en vez de qué pensar" (Hare 1995: 53), habilidades de la investigación y comunicación (Garrison 1998: 71) y una profundización del uso de la imaginación (Chambliss 1991: 43). Todas las materias son terreno fértil para el desarrollo de estas "disposiciones", puesto que cualquier temática se presta a ser intelectual, según Dewey, "no en su estructura interior sino en su función---en su poder

para estimular y dirigir investigación y reflexión significativas" (Dewey 1997: 39). Aunque Dewey no lo nombra específicamente dentro de su marco de "hábitos" y "disposiciones", el lenguaje sirve como el hilo y la base para la inteligencia reflexiva, la comunicación y la imaginación sin olvidar que es el medio de enlace en las relaciones sociales.

Para Dewey, en su afán de unir la educación humanista y vocacional, la vía para conseguir que las materias puedan ser utilizadas para la investigación y reflexión es lo que él denomina "las ocupaciones". Es su manera de interconectar los estudios intelectuales y prácticos, el pensamiento y la acción, la teoría y la praxis: "No existe tal cosa como el conocimiento auténtico y el entendimiento fructífero sin ser el producto del hacer" (Dewey 1966: 275). Quizás es sobre este punto de Dewey que ha resultado casi como un cliché---el dicho "saber es hacer"---para encasillar todo su pensamiento educativo. Dewey mismo comenta que los métodos didácticos debieran permitir "las ocupaciones directas y continuas con cosas" (Dewey 1966: 38), al mismo tiempo que él advierte que todas las cosas físicas empleadas en la enseñanza tienen que "iluminar la mente con el reconocimiento de un significado más allá de ellas mismas" (Dewey 1997: 140). Boisvert especifica la naturaleza de una "ocupación" deweyana:

> [Es] una actividad que organiza la energía para la realización de algún propósito, un balance entre la fase intelectual y la práctica en la experiencia....[La ocupación] engendrará un contexto por el cual lo que se aprende será integrado dentro de las experiencias del estudiante. (Boisvert 1998: 102)

Aunque hoy en día los estudiosos de la educación niegan la afirmación de Dewey de que la actividad física sea un requisito para el aprendizaje (Simpson y Simpson 1998), la noción de la "ocupación" deweyana puede interpretarse como cualquier actividad

planeada que una la materia y la experiencia del estudiante para el estímulo y la realización de la inteligencia reflexiva-crítica. Ligado a la idea de la ocupaciones como un medio para estructurar el currículo, es su afirmación de que la escuela "debiera tener un ambiente donde el *juego* y el *trabajo* son conducidos para facilitar el deseable crecimiento mental y moral" (énfasis nuestro, Dewey 1966: 198). El juego y el trabajo son conceptos que desembocan en la experiencia estética. Según Dewey, el juego es una actividad donde el interés reside en ella misma mientras que el trabajo es una actividad que está dirigida a un fin, un propósito, y que se puede caracterizar como el juego, pero dirigido y reflexivo (Dewey 1997: 163-164). Con el fin de que todas nuestras experiencias sean culminantes, integrales---"estéticas"---, Dewey sostiene que "Aquel trabajo que queda permeado con la actitud del juego es arte" (Dewey 1966: 206). En otras palabras, la condición mental ideal es un equilibrio entre el proceso y el producto, a "ser simultáneamente juguetón y serio" (Dewey 1997: 217-218). Y Dewey no solamente asevera que las experiencias escolares tengan esta doble naturaleza de juego-trabajo sino que aboga por el trabajador adulto: todo trabajo, para ser digno, debiera tener este aspecto de juego, de convertirse en labor estética. Que el trabajo en sí sea placentero, aparte de contribuir al crecimiento de la persona y su sociedad. Por eso, Dewey critica tan negativamente una restringida educación de utilitarianismo, como ya hemos mencionado.

En cuanto a las materias específicas del currículo, Dewey siempre las coloca desde su punto de vista de naturalismo pragmático y de acuerdo a cómo la materia coadyuva en el crecimiento evolutivo del alumno, su comunidad y la sociedad extensa. Como dicen Simpson y Jackson, no es tanto una cuestión de valorar materias sino, más

bien, preguntarse por los fines a los que están dirigidas (Simpson y Jackson 1997: 179). Tomando cuenta el énfasis en las características espaciales y temporales de su filosofía y la importancia de la diversidad para el ser, Dewey elogia la geografía y la historia como materias que nos permiten "ubicar nuestras propias actividades en sus conexiones espaciales y temporales" (Dewey 1966: 211). Al subrayar nuestro enlace con el mundo, al proporcionarnos un contexto y perspectiva para nuestras acciones, podemos evitar las polaridades del pasado vs. el presente vs. el futuro y las separaciones prístinas de esferas geográficas. La noción de la unidad del yo con su entorno es primordial para Dewey:

> Cualquier experiencia, sin importar su trivialidad en su primera manifestación, es capaz de asumir una riqueza infinita de significación al extender su rango de conexiones percibidas. (Dewey 1966: 217)

Asimismo, Dewey cree que la función de la ciencia en el currículo es librarnos de ataduras a actos de experiencia locales y transitorios, y abrir panoramas intelectuales por medio de la intersubjetividad (Dewey 1966: 230). No obstante, Dewey desearía que todas las materias tuvieran este papel de la ciencia. Y, aparte, aunque la literatura y las artes son las materias más idóneas para proporcionar experiencias "estéticas" en el sentido deweyano, cada materia puede y debe ser "estética" (Dewey 1966: 249). En sí, él aboga por la interdisciplinaridad y fecundación cruzada entre disciplinas; en realidad, todos hechos deben ser "comprendidos dentro de sus conexiones sociales" (Dewey 1966: 285-286; 287-288). Según Dewey, las ciencias, humanidades y ciencias sociales se retroalimentan, y la base subyacente de toda disciplina es su valor social. Con esta gran visión de lo que debiera ser el currículo, Dewey frecuentemente enfoca su más

dura crítica sobre la enseñanza que sólo abarca la adquisición de habilidades. En aquellas materias donde se da un énfasis sobre la adquisición de ciertas habilidades, ellas se tornan mecánicas; la inteligencia siempre tiene que tomar parte en la adquisición (Dewey 1997: 51-52). Para Dewey, sería un fin no-educativo la enseñanza de una materia exclusivamente dirigida a la adquisición de habilidades; en la enseñanza de todas las materias, "debe encontrarse una expansión de la visión mental, un mejoramiento del poder de la discriminación de valores finales [y] un sentido para las ideas y principios..." (Dewey 1997: 220). Relacionado con su reproche de la mecanización de la enseñanza y el sobre énfasis en la adquisición de habilidades, él critica la confianza acrítica en los textos escolares:

> ...deben usarse los textos como medios y herramientas, no como fines....Como regla general, el material del texto debería abordarse indirectamente, mediante un rodeo. Lo que limite la mente a los senderos ya trillados del libro es el enfoque literal. Todos estos prerrequisitos se resumen en el hecho de que la principal garantía deberá residir en un vivido intercambio de ideas, experiencias e información entre los miembros de la clase. Dewey 1989a: 222)

Su deseo es que los alumnos "experimenten un currículo unificado personalmente" (Noddings 1995: 38) en vez de uno rígido y estandardizado, que promueva el pensamiento reflexivo y la imaginación. Asimismo, es de esperar que Dewey prefiera métodos de evaluación cualitativos en vez de pruebas "objetivas" y homologadas (Simpson y Jackson 1997: 289).

4.5 Los hábitos en la educación

Como ilustración de la imposibilidad de tratar un aspecto del pensamiento de

Dewey sin tocar automáticamente otros, hemos ya explorado las nociones sobre los hábitos y las disposiciones que debemos formar (y constantemente revisar) para mejorar nuestras interacciones con el entorno y, por consecuencia, mejorar nuestra sociedad. También, hemos indicado que para Dewey, el fin de la educación es la creación del carácter moral por medio de las virtudes (hábitos positivos que capacitan para el crecimiento continuo). Hemos visto, igualmente, dentro del marco de disposiciones virtuosas, en qué consiste el pensamiento reflexivo, y su importancia para Dewey. En este apartado hollaremos más sobre el pensamiento y sus características en el entorno educativo y, asimismo rastrearemos en los textos de Dewey aquellos hábitos positivos que debieran instilarse en los educandos.

En una ocasión Dewey comentó que "el fin ideal de la educación es la creación del poder de auto-control", esto es, "la postergación de acciones inmediatas sobre impulsos hasta que hayan intervenido la observación y el juicio" (Dewey 1963: 64; 69). En otras palabras, el pensamiento---pensamiento reflexivo---puede controlar nuestras reacciones iniciales a sucesos. Así, el hábito del pensamiento inteligente proporciona control sobre nuestro entorno para estar en posición de establecer fines humanos valiosos. En el ámbito escolar, el alumno debiera formar este auto-control por medio del fomento de "la libertad de la inteligencia", es decir, "la libertad de observación y de juicio ejercidos en beneficio de aquellos propósitos que son intrínsecamente valiosos" (Dewey 1963: 61). La señalización de la importancia de un "público" en medio del cual cada individuo puede pensar por sí mismo libremente pero con un fin colectivo recurre por todo el pensamiento deweyano sobre la creación y el mantenimiento de una democracia. La escuela tiene que brindar a los alumnos oportunidades para pensar

personalmente con observaciones y juicio a su propio nivel de desarrollo. Como Dewey ha expresado, "Si no piensas por tu propia cuenta, no piensas" (Dewey 1966: 303). Aparte del hecho que las variaciones individuales---la diversidad---en el pensamiento son una vía para el crecimiento de la sociedad, Dewey notablemente apunta a la libertad como una disposición, "una actitud mental" (Dewey 1966: 305). Sobre su naturaleza en la escuela y los hábitos que implica, Dewey remarca que

> La libertad significa esencialmente la parte que desempeña el pensamiento---mismo que es personal en el aprendizaje: quiere decir iniciativa intelectual, independencia en observación, invención sensata, previsión de consecuencias, e ingeniosidad en adaptación a ellas. (Dewey 1966: 307)

Específicamente en *Democracy and Education*, observamos "disposiciones" o cualidades que tienen un tono casi emocional, que los estudiantes deben desarrollar sin importar la materia: "franqueza, imparcialidad, determinación, responsabilidad" (Dewey 1966: 173), "un interés flexible e intelectual, una voluntad abierta para aprender [e] integridad de propósito" (Dewey 1966: 179). Asimismo, se menciona la necesidad de "la simpatía" por el otro (Dewey 1966: 121). Tomando en cuenta que estas "virtudes" son primordiales para la sociedad democrática, Dewey también indica que la escuela debe promover otra disposición, la formación de una mente socializada, la *inteligencia social*: "el poder para entender [las cosas] en términos del uso que sufren en situaciones conjuntas o compartidas. Y la mente en este sentido es el método del control social" (Dewey 1966: 33).

En la sección anterior sobre el pensamiento, hemos delineado los pasos en el proceso del pensamiento inteligente deweyano. Aquí quisiéramos comentar sobre él en

términos más globales. Simpson y Jackson consideran el pensamiento reflexivo y científico de Dewey en su esquema educativa como "un enfoque extenso al pensamiento sobre problemas cotidianos y teóricos basado...en el respeto por la evidencia pública y argumento razonado" (Simpson y Jackson 1997: 5). Repetidamente Dewey nos llama la atención sobre la necesidad de crear poderes en la enseñanza que pueden distinguir entre la información y el conocimiento:

> La información es una carga indigestible a menos que sea comprendida. Es conocimiento sólo cuando su materia sea comprendida, y eso significa que las varias partes de la información sean entendidas en sus interrelaciones. (Dewey 1998a: 274)

Para la transformación de la información en conocimiento, Dewey subraya el papel de la discriminación---"un hábito formado de la investigación y creencia discernientes" (Dewey 1988a: 332)---en su inteligencia reflexiva:

> El beneficio de la educación reside en la habilidad que brinda para discriminar, hacer distinciones que penetren abajo de la superficie....[que nos ayuden a ver que] existe una diferencia entre el ruido y lo sensato, entre lo enfático y lo distintivo, entre lo obvio y lo importante. (Dewey 1988a: 329)

Con mayor precisión, sobre lo que aborda "una mente discerniente", Dewey presenta aquellos hábitos necesarios para profesores valientes y libres. Acordándonos que lo que el Dewey anti-dicótomo aboga para los docentes vale también para la formación de los educandos, las virtudes de la mente discerniente incluyen:

> el hábito del juicio precavido, del escepticismo, del deseo para la evidencia, de confiar más en la observación en vez del mero sentimiento, en la discusión en vez del prejuicio y en la investigación en vez de idealizaciones comunes. (Dewey 1988a: 334)

De un enorme realce es la perspectiva crítica que la escuela debe formar en el estudiante sobre su propia país. Puesto que una democracia necesita personas que puedan evaluar y reconstruir a la misma, la enseñanza de una versión ciega de patriotismo no tiene lugar en la educación deweyana o en cualquier currículo donde haya "una sistemática...negación del espíritu de crítica al tratar con la historia, la política y la economía....[en que] la historia y las instituciones del propio país son indiscriminadamente idealizadas" (Dewey 1988a: 332).

Dewey enfáticamente señala la importancia de la formación de estos hábitos durante la trayectoria académica de cualquier alumno. El "aprendizaje colateral", la creación de actitudes perdurables, de gustos y aversiones, puede ser más importante que la materia actual; la actitud más significativa para fomentar en la educación es "el deseo para seguir aprendiendo" (Dewey 1963: 48). Este "aprendizaje colateral", lo que Hlebowitsh denomina "los procesos latentes de la educación" (Hlebowitsh 1994: 346), se considera algo poderoso y positivo que una sociedad puede transmitir mediante sus instituciones educativas. En este sentido, Dewey es optimista sobre tal "currículo oculto" para la formación de virtudes y carácter *deseables*, al contrario de la corriente actual de la pedagogía crítica que tiende a ver el "currículo oculto" como un instrumento exclusivamente para la dominación hegemónica.[5]

4.6 El papel del profesor

Con todo lo que hemos percibido del naturalismo pragmático traducido a una filosofía de la educación, no es de extrañar la enorme responsabilidad que recae sobre

el profesor en su realización. El profesor tiene que crear un ambiente de comunidad para el aprendizaje y, a la vez construir experiencias de aprendizaje personalizadas tomando en cuenta las vidas individuales, adentro y afuera de la escuela, de sus estudiantes. Al fondo de todas las experiencias, reside la formación de hábitos---virtudes, de bastante complejidad, como la inteligencia reflexiva, el juicio, etcétera. ¡Y todo logrado indirectamente mientras el profesor actúa como agente moral (Johnston et al. 1998), guíando cooperativamente a sus alumnos! Si esto no fuera suficiente, se han detectado diez analogías que Dewey ha utilizado variadamente en sus obras para captar las múltiples funciones que debiera desempeñar el enseñante. El profesor es un "educando", "líder intelectual", "socio y guía", "padre y madre sabios", "sirviente social", "profeta", "médico", "ingeniero", "pionero" y "artista" (Simpson y Jackson 1977: 129). Cuando observamos estos atributos, también debiéramos tomar en cuenta su punta de vista hacia la función de la escuela en la sociedad:

> Lo que el mejor y más sabio padre quiere para su propio hijo, ello es lo que la comunidad debe querer para todos sus hijos. Cualquier otro ideal para nuestras escuelas es restringido y amenazante. (Dewey 1990: 7)

En realidad, Dewey desea conservar lo que es lo mejor de la enseñanza hogareña---la subyacente naturaleza integral del hogar familiar, que no fragmenta al hijo/alumno sino lo trata como un individuo complejo y completo. Un ambiente así cuida la formación total del ser humano---el desarrollo del intelecto, las emociones, la moralidad y destrezas manuales a la vez en una atmósfera de cariño (Boisvert 1998: 96). Aunque su conceptualización de la escuela y su implicación para el papel del profesor pudieran parecer demasiado idealistas para el docente común, debiéramos recordar que son los

ideales (i.e. fines) que preocupan a Dewey en toda su obra y que nos pueden ayudar a considerar y reformular, si es necesario, nuestros propios fines-ideales sobre la educación. Ahora bien, ponderemos más detalladamente el retrato del docente deweyano.

Como parte del ambiente idóneo para la educación, el profesor tiene que responsabilizarse por la configuración de una comunidad, de asociación compartida, de aprendizaje que, a la vez, tenga lazos estrechos con la comunidad local de la escuela. Dewey especifica que la escuela misma debe ser "una vida comunal" que implica "la interacción, comunicación y cooperación---todo ampliando la percepción de conexiones" de tal forma que

> ....La escuela misma se convierta en una forma de vida social, una comunidad en miniatura, una en estrecha interacción con los otros modos de experiencia asociada afuera de los confines de la escuela. (Dewey 1966: 358; 360)

Dewey siempre insiste en la necesaria interrelación entre todas las facetas de la vida, y ésta es parte de la responsabilidad del maestro, el establecimiento de "interconexiones" entre las materias escolares y "la experiencia directa de la vida cotidiana", esto es, la experiencia no-curricular (Dewey 1966: 162-163). La formación de una comunidad "democrática" en la escuela no significa que el docente abandone la función de guiar a los alumnos o que admita un ambiente de permisividad. Sería una falta de sensatez no soslayar "la experiencia sistematizada y definida de la mente adulta para interpretar la vida del estudiante y orientarlo o dirigirlo" (Dewey 1998a: 239). Cuando Dewey se refiere al acto de guiar al alumno, esto significa "liberar el proceso vital para su realización más adecuada" (Dewey 1998a: 239) y está concebido como "un apoyo a la

libertad y no una restricción sobre [la inteligencia del alumno]" (Dewey 1963: 71). El profesor es consciente de las capacidades, necesidades y experiencias previas de los alumnos. Él hace una sugerencia que se desarrollará en un plan; éste mismo posteriormente se convertirá en un proyecto por las surgerencias adicionales que hacen los miembros de la clase, quienes organizan la actividad en una totalidad. Este flujo y reflujo es "una empeño cooperativo....El desarrollo ocurre por la toma y daca recíproca; el profesor recibe pero sin miedo de dar también" (Dewey 1963: 71-72). Durante tal actividad compartida, "el docente es un educando y el mismo educando es, sin saberlo, un docente" (Dewey 1966: 160). Sobre este ámbito "democrático", Dewey recalca que por ser la educación "un proceso social", "el docente pierde el rango de capataz externo para asumir la figura de líder de actividades grupales" (Dewey 1963: 59). Tenemos que anotar aquí que es equívoca la percepción de Dewey como partidario ciego de proyectos en equipo. Él tuvo dudas sobre su valor educativo; su uso indiscriminado subestima la necesidad de la dirección adulta, al confiar demasiado en la capacidad innata del alumno para organizar y hacer sentido de la experiencia individual. A veces los proyectos resultan ser triviales para el aprendizaje; y "aún con los mejores proyectos,...[Dewey cree que son] más adeptos para impartir habilidad técnica que conocimiento teórico genuino" (Prawat 1995: 15).[6]

Sobre el aula deweyana, Mosher ha comentado que

> Dewey abogó por una comunidad de educandos en la cual el enseñante es el miembro más maduro y el indicado para guiar el aprendizaje de los alumnos por medio de la organización de la calidad de la experiencia y la constructividad de la misma. (Mosher 1995: 13)

A la par de la creación de una verdadera comunidad, es de máxima importancia la

construcción de experiencias estudiantiles de "calidad"---profundas, con conexiones y culminantes, en breve, experiencias "estéticas". El problema para el profesor es cómo

> inducir una experiencia vital y personal...[y encontrar] las maneras en que una materia determinada llegue a ser una parte de aquella experiencia...con la materia como un factor relacionado, dentro de una experiencia total y creciente. (Dewey 1998a: 242-243)

La parte medular de estas experiencias radica en construirlas como investigaciones de situaciones problemáticas que resultan en "descubrimiento"[7] (Dewey 1966: 159). No obstante, debemos cuidar en "discriminar entre los problemas genuinos y los fingidos de imitación" (Dewey 1966: 155). Las actividades de aprendizaje tienen que ampliar los intereses del alumno y al mismo tiempo tienen que proveer la formación del juicio, puesto que la educación deweyana se enfoca sobre el juicio en vez de la acumulación de conocimiento (Campbell 1998: 40). Y, además del desarrollo de la inteligencia reflexiva del alumno, el maestro tiene que prestar atención a la formación de los hábitos y disposiciones aptos, en gran parte formativos para el "público" de una democracia. La adquisición de estos hábitos ocurre indirectamente en los intersticios de las experiencias vitales y sociales en la escuela y por medio de la conducta del profesor mismo. Finalmente, hacemos una mención especifica de la perspectiva de Dewey sobre la educación y su relación con el lenguaje. Él insiste que para la formación de la inteligencia reflexiva es primordial el desarrollo del lenguaje en el alumno. En su consideración del lenguaje como una herramienta, Dewey valora tres razones para el uso del lenguaje: 1) para las relaciones sociales prácticas; 2) para las relaciones sociales más íntimas; 3) para el uso intelectual. Así, en esta última función, el lenguaje "se convierte en una herramienta consciente para aportar el conocimiento y como apoyo

al pensamiento" (Dewey 1997: 179). El lenguaje se manifiesta como un "conectador" tanto entre gentes e ideas. Y si el lenguaje desempeña un papel tan transcendental, el profesor debe ser un modelo en el uso de un lenguaje rico, diversificado y preciso (Dewey 1997: 181).

Sobre las habilidades precisas que el docente dewyano debiera poseer, se menciona la necesidad de tener un dominio completo de su campo de conocimiento de tal forma que pueda concentrarse en la unión de la materia con las experiencias vivas de sus estudiantes: "...el instructor necesita tener una maestría total de la materia [para que] su atención [pueda] dirigirse a la actitud y respuesta del alumno...." (Dewey 1966: 183). En otra cita, Dewey apunta que "el problema---como profesor---no reside en el dominio de una materia, sino más bien en el ajuste de una materia a la cultivación del pensamiento" (Dewey 1997: 204). Lo que Dewey explica aquí es que si los docentes se concentran *solamente* en el conocimiento de su materia, existe el peligro de una enseñanza de mera transmisión en vez de la búsqueda de cómo convertir esa materia en "situaciones problemáticas" dentro de las experiencias existenciales de los alumnos. Como con otros aspectos, Dewey propone borrar otra polaridad, la de materia vs. método; como en la experiencia, no existe una división entre contenido y método (Stengel 1999: 350). Por eso, el profesor de Dewey tiene que contar con una vasta comprensión de las mentes individuales a la par de "un amplio y *flexible* dominio de su materia" (Dewey 1966: 54).

En su ensayo, "Education as Engineering", originalmente publicado en 1922; Dewey critica la actitud de conformidad en la educación de alumnos que resulta en la

formación de un profesorado adocenado (en los Estados Unidos):

> ...la docilidad ha sido enfatizada en la educación y, aparte, generalmente son los jóvenes más dóciles que llegan a ser maestros como adultos. Consecuentemente, como maestros, siguen obedeciendo la voz de la autoridad. (Dewey 1988a: 327)

En breve, es una llamada para que los profesores sean "pioneros inventivos": no deben aceptar ciegamente y aplicar en el salón de clase nuevas prácticas educativas, frutos de la investigación educativa científica (ver Nelson y Watras 1981: 67). No son aceptables "los métodos a prueba de docente", puesto que es la responsabidad del profesor experimentar y, por inteligencia reflexiva, decidir cuáles prácticas sirven para el crecimiento de sus alumnos. Las nuevas prácticas surgen de problemas contextuales y no deben normalizar nuevos modos de educación a priori: "La imposición de un supuesto método general de enseñanza para todos los alumnos sólo engendrará la mediocridad" y sofocará "la interacción continua de una gran diversidad...de energías" (Dewey 1966: 173; 167). Por ende, los hábitos que deben poseer tal "pioneros" son "una disposición creativamente valiente" y "una mente creativa y atrevida" (Dewey 1988a: 328). Para la formación de este docente, Dewey recomienda que

> Los profesores que van a desarrollar un nuevo tipo de educación necesitan una capacitación más exigente y comprensiva en la ciencia, filosofía e historia que aquellos docentes que siguen los caminos considerados seguros. (Dewey 1988a: 326)

Así que, el profesor con inteligencia reflexiva "no es un especialista limitado sino un experto en un campo de conocimiento iluminado por otros campos relacionados" (Simpson y Jackson 1997: 195).

Indudablemente, Dewey apoya la formación de profesores reflexivos, que

piensen inteligentemente. El profesor no debiera ser un autómata, recibiendo ofuscadamente currículos, programas de estudio, textos, equipos, métodos avalados por los "expertos" en el campo de estudio, etcétera, sino más bien un docente dotado con la autonomía del pensamiento discerniente que siempre, más allá que la simple enseñanza de habilidades, analizaría qué valores están en juego en su situación particular (Nelson y Watras 1981: 67). Dewey argumenta en favor de *un sólo* método pedagógico---el pensamiento inteligente---en vez de una serie de "métodos". Se da por entendido que el profesor debe tener fines en su enseñanza, y actuar significativamente y que estos fines sean experimentales:

> Un buen objetivo [educativo] evalúa el estado actual de la experiencia de los alumnos y al formar un plan tentativo de intervención, el docente es consciente de ello mientras lo modifica según nuevas condiciones emergentes y constantemente crece en la comprobación de la acción. (Dewey 1966: 105)

Cualquier docente que verdaderamente piense a la manera deweyana, sería suficientemente inteligente para descubrir y desarrollar "métodos" de enseñanza. Dewey elucida esta diferencia:

> ...pensar es método, el método de la experiencia inteligente en el curso que toma. (Dewey 1966: 153)
>
> El método de la enseñanza es el método de un arte, de acción dirigida inteligentemente a fines...[tomando en cuenta que] prácticas existentes deben ser adaptadas a casos particulares. (Dewey 1966: 171)
>
> [El profesor que tiene el método de investigación inteligente] es confiable para desarrollar los métodos de instrucción en el sentido más restringido y técnico. (Dewey 1997: 46)

En otras palabras, si el maestro tiene "método", mismo que se construye gradualmente

con el tiempo y la experiencia (Dewey 1997: 113), los "métodos" más adecuados para prácticas específicas se desarrollarán por sí mismas.

El reto que ofrece Dewey a los profesores es enorme, puesto que su función en cualquier sistema educativo es medular; sin embargo, su visión del profesorado permite coadyuvar en la transformación y mejoramiento del estado de la educación. La formación dewyana para los alumnos implica una formación deweyana para los mismos profesores. Simpson y Jackson han reflexionado sobre lo que Dewey estima como idóneo para el profesor:

> ...lo que concierne a Dewey [es] que los maestros debieran tener una base sólida de conocimiento, que incluya un concepto bien pensado de la escuela y la sociedad, y la disposición y habilidades necesarias para reflexionar atentamente sobre su práctica y los fines, ejerciendo juicio y arte en su docencia. (Simpson y Jackson 1997: 201)

Hemos expuesto una síntesis de la filosofía general de Dewey y su filosofía educativa esperando haber puesto en evidencia sus interconexiones; en realidad su filosofía de la educación es el naturalismo pragmático encarnado en el ámbito escolar. Observamos el énfasis sobre la calidad de las transacciones---experiencias---del ser integral con su entorno; los aspectos de contingencia, conexiones y crecimiento; la necesidad de herramientas, como la inteligencia reflexiva, el juicio y el lenguaje y disposiciones para transformar experiencias "problemáticas" en estéticas; y asimismo, la importancia de una comunidad democrática en el desarrollo del ser, del conocimiento y de los valores.

Por medio de estos conceptos, en el próximo estudio aplicaremos la filosofía de Dewey para analizar y evaluar el estado de currículos contemporáneos en la enseñanza

de inglés como lengua extranjera..

5 Notas

1. Toda su obra ha sido editada en los treinta y siete volúmenes de *The Collected Works of John Dewey*, compiladora Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1969-1990. Los volúmenes se dividen en "Early Works (1882-1898)" (1-5), "Middle Works (1899-1924)" (6-20) y "Later Works (1925-1953)" (20-37). Dado que todos no tienen acceso a *The Collected Works*, la costumbre para citar resulta heterogénea: a veces se citan *The Collected Works* como EW 1,2,3 etcétera o se citan la obra y editorial originales. Para los propósitos de esta investigación, se citarán obras originales de Dewey y sus obras compiladas en dos volúmenes por Hickman y Alexander. Recientemente, The Center for Dewey Studies, dirigido por Hickman en la Universidad de Southern Illinois, ha anunciado la disponibilidad de *The Collected Works of John Dewey: The Electronic Edition* en CD-ROM.

2. Estamos de acuerdo con Boisvert (1998: 96-7) que, para construir una filosofía de la educación, la antropología filosófica y la filosofía política son sumamente relevantes. Así entonces, haremos hincapié en éstas como pilares de la filosofía deweyana.

3. Las fuentes para este resumen biográfico de Dewey, si no se indica lo contrario, provienen de la biografía considerada más transcendental sobre Dewey, *John Dewey and American Democracy* (1991) de Westbrook y del mismo autor, su artículo en *A Companion to American Thought* (1995).

4. A veces Dewey utilizaba indistintamente "interacción" y "transacción"; ver Dewey 1998b: 68.

5. Del enfoque de la pedagogía crítica es la siguiente definición del currículo: "El currículo es, en parte, un estudio de lo que es valorado y dado prioridad y lo que es desvalorizado y excluido" (Cherryholmes 1988: 133).

6. Reconocemos que los comentarios de Dewey sobre el valor educativo de proyectos en equipo son con respecto a la educación básica; sin embargo, creemos que es una advertencia astuta para todos los niveles de la educación.

7. Dewey anticipó el "aprendizaje por descubrimiento" que propuso Jerome Bruner en los años sesenta.

Referencias

Abbagnano, Nicola. 1996. "Naturalismo." *Diccionario de filosofía*. Tr. A. Galletti. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Alexander, Thomas. 1998. "The Art of Life: Dewey's Aesthetics." Ed. Larry Hickman. *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Bernstein, Richard. [1986] 1991a. *Perfiles filosóficos*. Tr. M. Mur Ubasart. México DF: Siglo XXI.

_____. 1991b. Seminario impartido en el Depto. de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, DF el 28 de mayo de 1991.

_____. 1967. "John Dewey." Ed. P. Richards. *The Encyclopedia of Philosophy*. Vol. 1. New York NY: Macmillan.

Blacker, David. 1993. "Allowing Educational Technologies to Reveal: A Deweyan Perspective." *Educational Theory* 43 (2): 181-194.

Boisvert, Raymond. 1998. *John Dewey. Rethinking Our Time*. Albany NY: State University of New York Press.

_____. 1994/5. "John Dewey: An 'Old-Fashioned' Reformer." *Studies in Philosophy and Education* 13: 325-341.

Bowen, James y Peter Hobson. 1974. *Theories of Education*. Sidney: John Wiley and Sons. 1996. *Teorías de la educación*. Revisión G. Broussi Finkelberg. México DF: Editorial Limusa.

Burks, Ben. 1997. "Unity and Diversity through Education: A Comparison of the

Thought of W.E.B. DuBois and John Dewey." *Journal of Thought* (Spring): 99-110.

Campbell, James. 1998. "Dewey's Conception of Community." Ed. Larry Hickman. *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Chambliss, J.J. 1991. "John Dewey's Idea of Imagination in Philosophy and Education." *Journal of Aesthetic Education* 25 (4): 43-49.

Cherryholmes, Cleo. 1988. *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York NY: Teachers College Press.

Cunningham, Craig. 1995. "Dewey's Metaphysics and the Self." Ed. Jim Garrison. *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Detlefsen, Karen. 1998. "Diversity and the Individual in Dewey's Philosophy of Democratic Education." *Educational Theory* 48 (3): 309-329.

Dewey, John. 1998a. *The Essential Dewey, Vol. I: Pragmatism, Education, Democracy*. Ed. Larry Hickman y Thomas Alexander. Bloomington IN: Indiana University Press.

_____. 1998b. *The Essential Dewey, Vol.* II: *Ethics, Logic, Psychology*. Ed. Larry Hickman y Thomas Alexander. Bloomington IN: Indiana University Press..

_____. [1910] 1997. *How We Think*. Mineola NY: Dover Publications.

_____. [1900/1902/1915/1943/1956] 1990. *The School and Society* y *The Child and the Curriculum*. Ed. ampliada. Introd. P. Jackson. Chicago IL: The University of Chicago Press.

_____. 1989a. *Cómo pensamos*. Prólogo Antonio Caparrós y tr. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Ediciones Paidós.

_____. [1939] 1989b. *Freedom and Culture*. Buffalo NY: Prometheus Books.

_____. [1921-1922] 1988a. *Essays on Philosophy, Education, and the Orient* en *The Middle Works of John Dewey 1899-1922*. Vol. 13. Ed. J. Boydston. Introd. R. Ross. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.

_____. [1922] 1988b. *Human Nature and Conduct* en *The Middle Works of John Dewey 1899-1922*. Vol. 14. Ed. J. Boydston. Introd. M. Murphy. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.

_____. [1934] 1980. *Art as Experience*. New York NY: Perigee Books.

_____. [1909/1936] 1975. *Moral Principles in Education*. Pref. Sidney Hook. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.

_____. [1916] 1966. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York NY: The Free Press.

_____. [1938] 1963. *Experience and Education*. New York NY: Collier Books.

_____. 1929. *Experience and Nature*. Chicago & La Salle IL: Open Court Pub.

Dykhuizen, George. 1957. "John Dewey: American Philosopher and Educator." *Educational Theory* 7 (October): 263-268.

Fishman, Stephen y Lucille McCarthy. 1998. *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*. New York NY: Teachers College Press.

Francoz, Marion Joan. 1999. "Habit as Memory Incarnate." *College English* 62 (1): 11-29.

Frankel, Charles. 1968. "John Dewey." *The International Encyclopedia of Social Sciences*. Vol. 3. New York NY: Macmillan.

Garret, LeAnn. 1997. "Dewey, Dale, and Bruner: Educational Philosophy, Experiential Learning, and Library School Cataloging Instruction." *Journal of Education for Library and Information Science* 38 (2): 129-136.

Garrison, James. 1998. "John Dewey's Philosophy as Education." Ed. Larry Hickman. *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Garrison, Jim [James]. 1994. "Realism, Deweyan Pragmatism, and Educational Research." *Educational Researcher* 23 (1): 5-14.

Hare, William. 1995. "Content and Criticism: The Aims of Schooling." *Journal of Philosophy of Education* 29 (1): 47-60.

Hickman, Larry. 1995. "Science Education for a Life Curriculum." Ed. Jim Garrison. *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer Academic Pub.

_____. 1990. *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Holder, John. 1995. "An Epistemological Foundation for Thinking: A Deweyan Approach." Ed. Jim Garrison. *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer Academic Pub.

Johnston, Bill, A. Juhász, J. Marken y B. Ruiz. 1998. "The ESL Teacher as Moral Agent." *Research in the Teaching of English* 32 (2): 161-181.

Knupfer, Anne. 1993. "John Dewey Revisited: Multicultural Educators' Views on

Community, Education, and Democratic Values." *Thresholds in Education* 19 (1-2): 9-14.

Lee Zoreda, Margaret. 2000. "La hermenéutica en John Dewey, liderazgo y lenguas extranjeras." En prensa como ERIC Document.

_____. 1999. "Hermeneutics, Education, and Leadership in Contemporary Society." ERIC Document ED430462.

_____. 1998. "Considraciones sobre la investigación hermenéutica en la educación en lenguas y culturas extranjeras." ERIC Document ED425641.

Manicas, Peter. 1998. "John Dewey and American Social Science." Ed. Larry Hickman. *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington IN: Indiana University Press.

McDermott, John. 1981. "Introduction." Dewey, John. *The Philosophy of John Dewey*. Ed., introd. y comentario J. McDermott. Chicago IL: The University of Chicago Press.

Melchert, Norman. 1991. "The Pragmatists: Thought and Action" (Cap. 24). *The Great Conversation: A Historical Introduction to Philosophy*. Mountain View CA: Mayfield Pub. Co.

Mosher, Ralph. 1995. "Educational and Psychological Applications of Theories of Human Development: A Brief Overview." *Journal of Education* 177 (1): 1-15.

Nelson, Richard y Joseph Watras. 1981. "The Scientific Movement: American Education and the Emergence of the Technological Society." *Journal of Thought* 16 (Spring): 49-71.

Noddings, Nel. 1995. *Philosophy of Education*. Boulder CO: Westview Press.

Pinar, William, William Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman. 1996. *Understanding Curriculum*. New York NY: Peter Lang.

Prawat, Richard. 1995. "Misreading Dewey: Reform, Projects, and the Language Game." *Educational Researcher* 24 (7): 13-22.

Rice, Suzanne. 1997. "Dewey's Conception of 'Virtue' and Its Educational Implications." Ed. F. Margonis. *Philosophy of Education 1996*. Urbana IL: Philosophy of Education Society.

Rosenow, Eliyahu. 1993. "Plato, Dewey, and the Problem of the Teacher's Authority." *Journal of Philosophy of Education* 27 (2): 209-221.

Roegholt, Sietske, Wim Wardekker y Bert Van Oers. 1998. "Teachers and Pluralistic Education." *Journal of Curriculum Studies* 30 (2): 125-141.

Shusterman, Richard. 1992. *Pragmatist Aesthetics*. Oxford: Blackwell.

Simpson, Douglas y Michael Jackson. 1997. *Educational Reform: A Deweyan Perspective*. New York NY: Garland Publishing.

Simpson, Douglas y Judy Simpson. 1998. "Dewey's Concept of the Student and Its North American Relevance." Trabajo presentado en el Tercer Congreso de las Américas, 18-21 de marzo de 1998 en la Universidad de las Américas, Cholula, México.

Stengel, Barbara. 1999. "Dewey on Method/s." Ed. Steven Tozer. *Philosophy of Education 1998*. Urbana IL: Philosophy of Education Society.

Tanner, Laurel. 1991. "The Meaning of Curriculum in Dewey's Laboratory School (1896-

1904)." *Journal of Curriculum Studies* 23 (2): 101-117.

Tate, Philip. 1993. "The Two Worlds of Teaching." *Journal of Education* 175 (3): 15-29.

Torres Hernández, Rosa Ma. 1998. "John Dewey en México." *2001 Educación* 3 (38): 52-57.

Westbrook, Robert. 1995. "John Dewey." Ed. R. Fox y J. Kloppenberg. *A Companion to American Thought*. Cambridge: Blackwell.

_____. 1991. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca NY: Cornell University Press.

Westhoff, Laura. 1995. "The Popularization of Knowledge: John Dewey on Experts and American Policy." *History of Education Quarterly* 35 (1): 27-47.